Niveau(x) d'enseignement : T Numéro EDUQ : 9070014
Centre d'intérêt : 120

Les Priorités de développement de l'enseignement collégial : vers l'an 2000 : document de consultation / Conseil des collèges. -- [Québec] : Le Conseil, 1990
iv, 72 p. ; 28 cm.

Code : 2210-0327 ; 90-1246 : Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-20904-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Conseil des collèges

Descripteur(s) : Administration * Population étudiante * Objectifs d'éducation * Rôle du collège * Tendances * Collégial (Ordre d'enseignement)

Dans ce document de consultation, le Conseil des collèges a mis en lumière un certain nombre de faits et de données sur diverses dimensions de la société québécoise et de l'enseignement collégial en vue de la préparation de son rapport. Celui-ci tentera de répondre à la question suivante: "Quelles doivent être les priorités de développement de l'enseignement collégial dans la perspective de l'an 2000". Le Conseil attend des commentaires notamment sur les enjeux et défis de la société en l'an 2000, sur la mission qui s'imposera alors aux collèges et sur les nouveaux modes de gestion de l'enseignement collégial qu'il faudra peut-être implanter.

Type de document : r

LES PRIORITÉS DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

eil des collèges

Québec 88

90-70014

Vers l'an 2000
LES PRIORITÉS DE DÉVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

DOCUMENT DE CONSULTATION

CONSEIL DES COLLÈGES

Juin 1990

Ce document a été préparé sous la responsabilité d'un Comité d'orientation formé de sept membres du Conseil des collèges et d'un membre de la Commission de l'enseignement professionnel (CEP) :

Gilles Besner (CEP), Jean-Guy Gaulin, Arthur Marsolais, Yvon Morin (président du Conseil et du Comité d'orientation), Ronald Pleau, Claude Poulin, Yves Ricard et Nicole Simard.

Le secrétaire du Conseil, Jean-Claude Sauvé, et deux agents de recherche, Bengt Lindfelt et Carole M. Pelletier, ont assisté le Comité d'orientation dans ses travaux.

Pour obtenir des exemplaires de ce document, s'adresser à :

Micheline Poulin
Conseil des collèges
(418) 644-2928

Pour obtenir plus de renseignements sur l'opération de consultation, s'adresser à :

Bengt Lindfelt, agent de recherche (418) 644-8028
Carole M. Pelletier, agente de recherche (418) 646-5820
Jean-Claude Sauvé, secrétaire (418) 643-0571

Conseil des collèges
900, place D'Youville
Québec (Québec)
G1R 3P7

© Gouvernement du Québec
Dépôt légal : deuxième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN : 2-550-20904-4

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION 1

Préambule
LA PLACE DU COLLÉGIAL DANS LE SYSTÈME D'ÉDUCATION DU QUÉBEC 5

Première partie
LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE AU DÉBUT DES ANNÉES 2000 7

1. LA SITUATION DÉMOGRAPHIQUE 7

2. LES PERSPECTIVES ÉCONOMIQUES 11

3. LES CARACTÉRISTIQUES SOCIALES ET CULTURELLES 15

4. LES DÉVELOPPEMENTS DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE 19

5. ENJEUX ET DÉFIS 22

Deuxième partie
LA MISSION DES COLLÈGES 25

6. LA MISSION DE FORMATION 26
   - 6.1 Les besoins de formation pour demain 28
   - 6.2 La «clientèle» des collèges 30
   - 6.2.1 L'effectif jeune et adulte 30
   - 6.2.2 Les caractéristiques des élèves 32
   - 6.2.3 L'accessibilité aux études collégiales 36
   - 6.3 L'enseignement collégial 38
   - 6.3.1 Les grandes orientations des programmes 38
   - 6.3.2 Les divers types de programmes 40
   - 6.3.3 La finalité des programmes 43
   - 6.4 Le cheminement scolaire et la réussite des études 49

7. AUTRES MISSIONS 52
7.1 La mission de service à la communauté 52
7.2 La mission de recherche 55

Troisième partie
LA GESTION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL 59

8. LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS ENTRE LE MINISTÈRE ET LES ÉTABLISSEMENTS 60

9. LA RÉPARTITION DES COLLÈGES SUR LE TERRITOIRE 61

10. LA GESTION DES PROGRAMMES 63
10.1 La répartition des programmes sur le territoire 63
10.2 L'évaluation et la révision des programmes 64

11. LES STRUCTURES INTERNES DES COLLÈGES 65

12. LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES 67

13. LA GESTION DES RESSOURCES FINANCIÈRES 68
13.1 Les sources de financement 68
13.2 L'évolution des subventions de fonctionnement aux collèges 69
13.3 Les besoins financiers du réseau collégial 69

14. L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ 70

CONCLUSION 73

PRÉSENTATION

L'an 2000 est à nos portes...

Les jeunes qui entreprendront leur vie de travailleurs au début de ce nouveau millénaire sont déjà à l'école secondaire. Les citoyens et les citoyennes qui auront 25 ans en l'an 2000 frappent maintenant à la porte des collèges.

De quoi sera faite la société québécoise dans dix ou quinze ans ? Quelle formation faut-il donner aujourd'hui et demain, dans les collèges, pour préparer les jeunes et les adultes à mener une vie active dans cette société ? Quels changements faut-il imprimer à l'enseignement collégial, quelles priorités de développement doit-on lui reconnaître et lui fixer maintenant pour qu'il puisse répondre le plus adéquatement possible aux besoins des citoyens et des citoyennes et de la société de l'an 2000 ?

C'est à des questions de cette nature que le Conseil des collèges veut tenter d'apporter des réponses dans le rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial qu'il remettra au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science et qu'il rendra public au printemps de 1992.

Dans son rapport, chaque fois que cela lui paraîtra nécessaire à une meilleure compréhension de ce qu'il propose, le Conseil fera état d'un certain nombre de faits qui ont marqué la courte histoire de l'enseignement collégial au Québec. Cependant, puisqu'il ne vise pas à dresser un bilan de cet enseignement mais bien à identifier les voies de son développement et de son ajustement à la société de demain, **c'est l'approche prospective qui guidera le Conseil dans son étude.**

Pour préparer un tel rapport, le Conseil s'est déjà engagé dans des analyses et des recherches qu'il poursuivra par ses propres moyens, mais aussi grâce à la collaboration des établissements d'enseignement et de nombreux organismes qui, sous un angle ou un autre, s'intéressent à l'enseignement collégial.

Le Conseil s'est déjà adressé à plusieurs interlocuteurs de divers milieux (ministères et organismes gouvernementaux, milieux de l'éducation et des entreprises, monde syndical, organismes socio-économiques) pour solliciter leur collaboration sous différentes formes. Entre autres choses, le Conseil est intéressé à connaître les opinions et les attentes de ces interlocuteurs à l'égard du devenir de l'enseignement collégial et des collèges au cours des dix ou quinze prochaines années.

C'est pour faciliter l'expression, la collecte et l'analyse de ces opinions et attentes que le Conseil des collèges a préparé le présent document de consultation.

On trouvera dans ce document des données, des constats et des faits qui ont un caractère préliminaire et partiel. Mais, surtout, on y trouvera des questions et des hypothèses de développement sur divers aspects de l'enseignement collégial auxquels s'intéresse plus particulièrement le Conseil des collèges à cette étape-ci de sa recherche.

On n'est donc pas ici en présence d'un document qui se veut exhaustif ni d'un document qui énonce les positions du Conseil des collèges, mais bien d'un document de réflexion, d'un déclencheur.

Le Conseil souhaite d'ailleurs que ses interlocuteurs, au-delà des réponses qu'ils voudront apporter aux questions posées et des commentaires qu'ils voudront faire sur les hypothèses de développement esquissées, soulèvent à leur tour de nouvelles questions, ouvrent de nouvelles perspectives qui, à leurs yeux, méritent d'être analysées ou privilégiées.

Ce document de consultation se présente donc comme un outil de travail qui, c'est ce que souhaite le Conseil, permettra d'engager les débats et de favoriser l'expression d'opinions dont le Conseil tiendra compte dans la poursuite de ses travaux.

Il est sans doute utile de rappeler que le Conseil souhaite être en mesure de préparer un rapport qui pourra servir de base aux activités d'animation et de réflexion qui ne manqueront pas de voir le jour, en 1992-1993, à l'occasion du 25e anniversaire de la création des cégeps.

* * *

Lorsqu'on les réduit à leur plus simple expression, les trois principales questions que se pose le Conseil des collèges, et qu'il pose à ses interlocuteurs dans le cadre de sa consultation, sont les suivantes :

- **Quelles seront les principales caractéristiques de la société québécoise au début de l'an 2000, et quels sont les défis et les enjeux de cet avenir prévisible ?**

- **Quelles orientations faut-il donner à la mission des collèges, en particulier à leur mission de formation, pour qu'ils puissent préparer les élèves à mener une vie active dans la société de l'an 2000 et à contribuer à son développement ?**

- **Comment organiser et gérer l'enseignement collégial pour qu'il puisse assurer cette formation aux jeunes et aux adultes, et qu'il puisse apporter la meilleure contribution possible au développement de la société québécoise ?**

La première partie de ce document fait écho à la première question. On y présente des faits, des constats et des hypothèses de développement de la société québécoise : situation démographique, perspectives économiques, caractéristiques sociales et culturelles, développement scientifique et technologique. Cette partie pose en

quelque sorte des balises à partir desquelles le Conseil compte articuler sa réflexion sur l'évolution prévisible de la société québécoise. Comme on le verra dans cette partie, le Conseil invite ses interlocuteurs à commenter et à enrichir ses perceptions.

Dans la deuxième partie, c'est de la mission des collèges dont il est question et, bien sûr, des perspectives de mise en oeuvre et d'actualisation de cette mission. Tout en réservant une place à la mission de recherche des collèges et à celle du service à la communauté, c'est principalement à la mission de formation qu'on s'arrête ici. Il s'agit, en somme, d'identifier des pistes d'action pour répondre à la deuxième question formulée ci-dessus.

La troisième partie est consacrée à la gestion du réseau collégial. On y évoque des réalités et on y soulève des questions qui portent sur les façons de faire pour que les collèges puissent remplir leur mission. Il s'agit en somme de jeter un regard sur les moyens dont devrait disposer l'enseignement collégial pour atteindre ses objectifs dans la société de demain.

Comme on pourra le constater, la réflexion que le Conseil amorce et à laquelle il veut associer tous les interlocuteurs et toutes les interlocutrices intéressés à l'enseignement collégial, est constituée d'un axe principal évident qu'on peut résumer ainsi : **quelle formation pour quelle société ?**

PRÉAMBULE

LA PLACE DU COLLÉGIAL DANS LE SYSTÈME D'ÉDUCATION DU QUÉBEC

Il y a maintenant 25 ans, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec remettait son rapport[1]. À la suite d'une analyse en profondeur de l'état et des besoins de la société québécoise et de son système d'éducation, elle recommandait au gouvernement de procéder à une réforme majeure de l'enseignement au Québec.

Au plan des structures supérieures du système scolaire, le gouvernement du Québec donna suite aux principales recommandations du *rapport Parent* en procédant à la création, en 1964, du ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation. Au plan des structures pédagogiques et de l'organisation de l'enseignement sur le territoire, une des principales recommandations du *rapport Parent* conduisit à la création d'un nouveau «niveau» d'enseignement situé entre le secondaire et l'université, soit l'enseignement pré-universitaire et professionnel qui devait être dispensé par les collèges d'enseignement général et professionnel, les cégeps.

Quelque 25 ans plus tard, le Québec dispose d'un réseau de 46 cégeps répartis sur le territoire et offrant une vaste gamme de programmes préparant aux études universitaires ou à l'exercice d'une fonction de travail dans une grande variété de techniques.

Que, depuis leur création, les collèges aient eu à vivre des problèmes de frontières en amont et en aval, avec le secondaire et l'université, cela est inhérent à la mission et aux rôles que doivent assumer les collèges, et à la place qu'ils occupent dans le système d'éducation du Québec[2]. Les principales études et les nombreux bilans[3] dont le collégial a fait l'objet depuis sa création n'ont jamais conduit à une remise en question de l'existence des collèges et de l'enseignement collégial. Enfin, le discours politique va clairement dans le sens du maintien des collèges. En effet, dans une allocution prononcée en 1988, le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science disait :

1. Du nom de son président, on parle volontiers de la commission et du *rapport Parent*.

2. Voir à cet effet les avis du Conseil supérieur de l'éducation *Du collège à l'université : l'articulation de deux ordres d'enseignement* (1988) et *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial : un avantage pour les étudiants* (1989) ainsi que le rapport du Conseil des collèges *L'harmonisation du secondaire et du collégial* (1989).

3. Voir, entre autres études : Conseil supérieur de l'éducation, *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, 1975*. Ministère de l'Éducation, *Les collèges du Québec. Nouvelle étape. Projet du gouvernement à l'endroit des CEGEP, 1978*. Conseil des collèges, *Le cégep de demain*, 1985.

> Le 20e anniversaire des cégeps aurait pu servir de prétexte à une remise en question de cette structure originale mise sur pied il y a 20 ans. Au contraire, nous avons été témoins, dans les diverses régions où sont implantés les cégeps, d'affirmations de confiance à leur endroit. La réalité d'un niveau institutionnalisé de formation entre le secondaire et l'université est désormais établie en permanence dans notre milieu. Elle est largement acceptée et appréciée. Les interminables questionnements sur la raison d'être des cégeps ne doivent plus nous arrêter. Le bilan a été fait. Il est nettement positif. Les cégeps doivent en retirer une confiance plus forte dans leur mission et dans l'appui qu'ils peuvent attendre du milieu[4].

Que, périodiquement, se fassent entendre des voix, relativement isolées, qui prônent une nouvelle révision des structures générales du système d'éducation du Québec, que des acteurs du secondaire et de l'université témoignent d'une velléité de récupérer des fonctions attribuées au collégial, voire d'assimiler une partie de l'enseignement qui y est donné au point de provoquer la disparition de cet ordre d'enseignement, cela n'a rien de bien surprenant et s'inscrit, jusqu'à un certain point, dans la nature des choses.

Quant à lui, dans le présent document et dans l'étude qu'il entreprend, le Conseil des collèges tient pour acquis que les collèges sont là pour rester, du moins dans un avenir prévisible, et que tous les efforts doivent être faits pour en améliorer la performance de façon à ce qu'ils répondent toujours mieux aux besoins et aux attentes des élèves et de la société.

Ce faisant, le Conseil indique qu'il lui paraîtrait plutôt futile et stérile de s'engager dans des débats qui auraient pour objet de s'interroger sur d'éventuelles modifications aux structures générales du système d'éducation du Québec. À l'aube de l'an 2000, ce n'est pas dans des bouleversements de ce système qu'il faut chercher les voies de solution aux problèmes connus et anticipés mais bien dans des ajustements de ce système aux réalités nouvelles. Le Conseil reprend ainsi à son compte une affirmation du *Livre blanc* sur les cégeps publié en 1978 :

> La seule attitude constructive consiste à exprimer les immenses espoirs de la population à l'endroit des CEGEP et à proposer aux enseignants, aux administrateurs et aux étudiants de poursuivre l'expérience en la renouvelant et en l'enrichissant[5].

Dans le présent document de consultation, le Conseil n'ouvre donc pas la porte à un débat sur la pertinence du maintien de l'enseignement collégial et des collèges. Bien sûr, le Conseil écoutera ceux et celles qui ne partagent pas son avis...

4. «La mission des cégeps : objets et exigences». Allocution de Claude Ryan, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science lors d'une rencontre organisée à l'occasion du début de l'année scolaire et des fêtes du 20e anniversaire de fondation du cégep de Sherbrooke, Sherbrooke, le 19 août 1988.

5. Ministère de l'Éducation, *Les collèges du Québec*..., op. cit., p. 7.

PREMIÈRE PARTIE

LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE AU DÉBUT DES ANNÉES 2000

Quelles seront les principales caractéristiques de la société québécoise au début des années 2000 ? Quels défis et quels enjeux présentera cette situation ?

Dans son rapport, le Conseil des collèges tentera d'apporter des éléments de réponse à ces questions. Il s'agira, en somme, de dégager les principales tendances de l'évolution anticipée de la société québécoise à la lumière d'une lecture de la situation actuelle, ici et ailleurs dans le monde, d'études prévisionnelles sur la situation démographique, les perspectives économiques, les caractéristiques sociales et culturelles de même que le développement technologique et scientifique.

On trouvera donc, dans cette première partie, des éléments préliminaires sur ces quatre composantes de la société. Les interlocuteurs et les interlocutrices du Conseil sont invités à formuler leurs commentaires sur ces éléments, à les enrichir de données dont ils disposent et de leurs perceptions. Il va de soi que les conclusions qui se dégageront de cet exercice constitueront des assises à partir desquelles s'engagera ensuite la réflexion sur le devenir prévisible et souhaitable de l'enseignement collégial.

1. LA SITUATION DÉMOGRAPHIQUE

Les perspectives démographiques ont un impact certain sur l'évolution de la société de demain. À partir des recensements de population, plusieurs rapports, tant sur le plan canadien que québécois, présentent des analyses détaillées des différents contextes tout en soulevant des questions majeures, entre autres sur le vieillissement de la population, sur la distribution régionale et sur les rapports de dépendance économique.

1.1 L'évolution des dernières décennies[6]

Avant de traiter de l'évolution prévisible de la population du Québec au début de l'an 2000, il importe de situer celle-ci dans une perspective historique.

6. Les données de cette section proviennent des analyses du Bureau de la statistique du Québec (BSQ). Nous avons consulté plus particulièrement l'ouvrage suivant. *L'avenir démographique du Québec (1985)*, qui présente un panorama de l'évolution de la population du Québec, de 1951 à 2006.

En l'espace d'à peine trente années, soit au cours de la période 1[illegible]-81, la population du Québec a connu un essor marqué, se traduisant par un accroissement de 58,8 % : elle est passée de 4 055 681 à 6 438 405 personnes, soit une augmentation de 2 382 724 personnes. Durant la période comprise entre 1951 et 1961, on observe une augmentation moyenne de 600 000 personnes par période quinquennale. À partir de 1966 toutefois, cette progression perd nettement de sa vigueur, l'augmentation se situant à tout au plus 200 000 personnes par période quinquennale.

Cette baisse de la croissance de la population est fortement attribuable à la diminution du nombre des naissances au Québec. Depuis les années 1960, cette diminution se produit avec une vitesse et une ampleur qui dépassent largement celles qu'on observe dans d'autres pays et ce, malgré le fait que le nombre de femmes en âge de procréer n'ait jamais été aussi élevé[7].

1.2 Prévisions démographiques d'ici l'an 2000

L'évolution de la population totale

La croissance démographique du Québec pour la période 1981-2006, selon les trois scénarios[8] retenus par le Bureau de la statistique du Québec, varie de 4,2 % à 15,5 % par rapport aux 6 438 405 personnes recensées en 1981.

Même si elle est encore positive, la croissance future de la population québécoise jusqu'en 2006 serait très inférieure à celle des dernières années. En outre, si les tendances récentes en matière de fécondité et de migration se maintiennent, on peut conclure que le Québec s'achemine vers **une croissance négative dès le début du prochain siècle.**

La croissance démographique des régions

La situation relative au taux d'accroissement naturel par région est comparable à la période précédant 1981 : les valeurs extrêmes se retrouvent dans les mêmes régions, soit le taux le plus faible dans l'Île-de-Montréal et à Laval, et le plus élevé au Nouveau-Québec.

Quant au taux d'accroissement migratoire total[9], il est défavorable à la majorité des régions, sauf pour l'Outaouais et trois sous-régions de Montréal : le Nord-de-Montréal, Laval et le Sud-de-Montréal.

---

7. Lorsqu'en 1987, le Québec a connu le taux de fécondité le plus faible de son histoire, seules l'Italie et la République fédérale d'Allemagne le précédaient à ce titre. De même, par rapport au reste du Canada, le Québec se distingue par le fait que son indice de fécondité ne s'est pas stabilisé au cours des dernières années : alors qu'en 1980, cet indice était encore supérieur à celui de l'Ontario, il chutait par la suite à 1,4 contre 1,7 en Ontario. En fait, il naissait, en 1987, 51 450 enfants de plus en Ontario qu'au Québec.

8. C'est-à-dire les scénarios faible, moyen et fort.

9. «Les migrations se décomposent en migrations interrégionales, interprovinciales et internationales [...]. Parmi les trois types d'accroissement migratoire, c'est l'interrégional qui influence le plus l'accroissement migratoire total dans la majorité des régions». B.S.Q., p. cit., p. 63.

La structure par âge

Selon le scénario moyen, l'accroissement de la population du Québec serait de 11 % de 1981 à 2006. La population des personnes de 65 ans et plus augmenterait de 71 % et celle des personnes d'âge actif de 11 %. Cependant, on prévoit une diminution de 15 % (de 1 396 000 à 1 191 000) chez les jeunes de 0 à 14 ans.

Selon l'âge médian, alors qu'au début du siècle la moitié de la population avait moins de 21 ans, en 2006, **la moitié aura plus de quarante ans.**

La structure par sexe

Si, en 1981, un peu plus de la moitié des Québécois sont des femmes, la majorité féminine devrait augmenter légèrement jusqu'à atteindre 51,2 % en 2006. Selon la structure par âge, si les femmes ne deviennent majoritaires qu'après l'âge de 45 ans[10], cet écart s'accroît toutefois énormément avec l'âge.

En 1981, les femmes sont deux fois plus nombreuses que les hommes chez les 90 ans et plus. Au début du siècle, **elles seront quatre fois plus nombreuses.**

Quelques données du recensement de 1986

Dans son dernier rapport sur la situation démographique au Québec, le Bureau de la statistique du Québec (BSQ) identifie les données suivantes :

- au 1er janvier 1988, la population est estimée à 6 618 600 personnes et l'estimation provisoire pour le 1er janvier 1989 est de 6 668 400 personnes ;
- l'accroissement naturel augmente en 1989 pour se chiffrer à 38 377, comparativement à 35 974 en 1987 et à 37 615 en 1986 ;
- alors que la migration nette a presque toujours été négative de 1960 à 1984, elle est estimée à 9 932 en 1986, 13 610 en 1987 et à 11 844 en 1988. On constate dès lors une augmentation du taux d'accroissement total ;
- selon les grands groupes d'âge, au 1er juillet 1987, 20 % des Québécois ont moins de 15 ans, 70 % sont d'âge actif et 10 % sont des personnes âgées.

La publication prochaine par le BSQ d'un rapport d'analyse détaillée de ces données issues du dernier recensement et des statistiques de l'état civil permettra très certainement de valider les prévisions qui ont été élaborées et de reconnaître, parmi les différents scénarios, celui qui s'est avéré le plus significatif.

La population d'âge scolaire et préscolaire

La principale tranche d'âge dans laquelle les collèges et les universités recrutent leur clientèle étudiante, soit celle des 17-24 ans, a connu un accroissement dans les années soixante-dix lui permettant de dépasser le million au début des années quatre-vingt.

10. À la naissance, le nombre de garçons dépasse toujours celui des filles.

Par contre, à partir de ce moment, le scénario moyen signale une diminution fort importante : en une dizaine d'années, ce groupe perd environ 300 000 personnes, soit près de 30 % de son effectif initial. Par rapport à l'effectif scolaire, cette perte peut néanmoins être compensée par une augmentation du taux de fréquentation scolaire.

Lorsqu'il s'agit d'âges plus jeunes, c'est l'importance du facteur de la fécondité qui explique l'écart entre les différents scénarios, lesquels entraîneront des conséquences très significatives :

- selon le scénario fort, l'effectif des 5-11 ans connaîtrait une certaine augmentation et se retrouverait en 2006 à peu près comparable à l'effectif de 1981 ;

- selon le scénario faible, ce groupe accuserait une diminution à partir de 1986 jusqu'à atteindre 459 000 jeunes en 2006, soit près de 170 000 personnes de moins qu'en 1981.

En outre, les variations de la population d'âge scolaire et préscolaire pourraient être beaucoup plus importantes pour certaines régions que pour l'ensemble du Québec. Selon le scénario moyen, alors que la réduction de l'effectif des 5-11 ans se situe à 12 % pour l'ensemble du Québec entre 1981 et 2006, elle atteindrait respectivement 22 et 24 % pour l'Île-de-Montréal et le Bas-Saint-Laurent–Gaspésie.

L'apport de l'immigration

L'immigration risque d'apparaître comme la panacée pour compenser le déficit de la natalité. Par ailleurs, il faut bien voir que, dans le passé, le Québec a presque toujours connu des déficits migratoires. Ce n'est que récemment que ce déficit a eu tendance à se résorber.

Depuis 1980, le Québec accueille en moyenne 20 000 immigrants à chaque année. Au total, la population immigrée regroupait, en 1986, 527 135 personnes, soit 8 % de la population totale du Québec. Près de 60 % de ces personnes immigrées sont arrivées au Québec avant 1970.

En 1986, la population scolaire des écoles primaires et secondaires de la Commission des écoles catholiques de Montréal comptait 35 % d'élèves d'origine dite ethnique (36,4 % pour les écoles primaires et 33,2 % pour les écoles secondaires).

En tenant compte du fait que le rythme de croissance de la population scolaire d'origine dite ethnique est de 2,5 % par année, on peut prévoir qu'au début des années 1990, ***cinquante pour cent*** des élèves des écoles françaises de la C.E.C.M. seraient issues de familles immigrées au Québec[11].

* * *

À partir de ces données et d'autres qu'il obtiendra, le Conseil tentera, dans son rapport, d'établir l'impact de l'évolution démographique sur le développement de l'enseignement collégial.

11. C.E.C.M., 1988, *Rapport sur la population d'origine ethnique à la C.E.C.M. en 1985-1986*, 35 p.

2. LES PERSPECTIVES ÉCONOMIQUES

Quelques éléments de conjoncture mondiale

[illegible], le Conseil économique du Canada[12] soulignait trois [illegible] mondiale dans les années 80 qui devraient persister [illegible] :

- les déséquilibres commerciaux, dont témoignent les énormes déficits du compte courant aux États-Unis et les excédents importants au Japon et en Allemagne de l'Ouest ;

- les fortes hausses des taux d'intérêt aux États-Unis, provoquées par l'insuffisance de l'épargne (celle-ci est liée au déficit budgétaire du gouvernement et à l'importance des États-Unis sur les marchés financiers mondiaux) ;

- l'endettement des pays du Tiers-Monde.

Faits saillants de l'économie canadienne et québécoise

Au plan canadien, un des aspects les plus critiques qui complique la conduite de la politique canadienne est celui de la **dette extérieure** accumulée à la suite de la persistance de déficits publics considérables. Qui plus est, la croissance de la dette inquiète encore plus que son ampleur.

Pour ce qui est de la productivité (production par heure-personne), sa croissance se situait à un taux moyen canadien de 2,2 % pour la période 1983-1987 ; ce taux de croissance élevé ne semble cependant pas constituer une tendance à long terme : il est davantage lié à la reprise qui a suivi la récession, se traduisant par une meilleure utilisation des capacités de production. Durant la première partie de la décennie 1990, ce taux pourrait ne pas excéder 1 %.

Quant aux taux de chômage, même si dans l'ensemble ils diminuent progressivement depuis six ans au Canada, ils ne sont pas encore retombés à leur niveau d'avant la récession de 1982. De plus, le chômage «invisible», c'est-à-dire celui qui touche les gens travaillant à temps partiel parce qu'ils ne peuvent trouver du travail à temps plein, est plus élevé qu'au début de la décennie et atteint deux fois plus de Canadiens qu'en 1979.

Au plan québécois, les grandes caractéristiques de l'économie pour l'année 1985 peuvent se résumer ainsi :

- un taux de chômage élevé (passant de 5 % à plus de 12 % en 20 ans) malgré les mouvements de reprise conjoncturelle ;

- le retard considérable du Québec sur le plan de la productivité (écart de 12 % avec l'Ontario) dû, entre autres choses, à la faiblesse de l'investissement ;

12. CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA, 1988, ***Revoir les priorités***, Vingt-cinquième exposé annuel, 88 p.

- l'accroissement du travail à temps partiel au détriment du travail à temps plein;
- le ralentissement de la population active dû au déclin de la démographie;
- la tertiarisation poussée : sa part de l'emploi total est passée d'environ 55 % en 1966 à 70 % en 1984, alors que la part du secondaire passe de 35 % à 25 %[13].

Bref, l'après-récession peut se résumer ainsi :
- une croissance qui s'est maintenue à un rythme élevé
- un taux de chômage qui baisse lentement
- une réduction du taux d'inflation
- des déficits budgétaires qui s'accroissent
- des déséquilibres commerciaux qui se creusent

La structure économique par secteur et par région

Le phénomène de la tertiarisation a modifié complètement la structure économique québécoise en moins de deux décennies. Ainsi, en 1986, le développement du Québec en termes d'emplois dépend du secteur tertiaire à 71 %, du secondaire à 24,6 % et du primaire à 4,4 %. Sur le plan régional, la répartition des emplois est fort différente selon la situation géographique et l'évolution des facteurs de développement. L'analyse de la structure économique moyenne du Québec fait ressortir deux grandes catégories de régions :

1) Les régions dont la structure économique est spécialisée ou repose sur un seul facteur. L'Outaouais et la région de Québec appartiennent à cette catégorie avec plus de 76 % des emplois concentrés dans le tertiaire. La Montérégie et la région des Laurentides-Lanaudière concentrent leurs emplois dans le secteur secondaire, alors que les régions de l'Abitibi-Témiscamingue, de la Côte-Nord-Nouveau-Québec et du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie se spécialisent dans le secteur primaire.

Cette spécialisation signifie globalement, pour l'ensemble de ces régions, une plus grande précarité de leurs économies, étant donné qu'elles sont plus soumises aux aléas de la conjoncture internationale.

2) Les régions dont la structure économique repose sur deux secteurs. Dans cette catégorie, on retrouve deux groupes de régions. D'abord, un groupe dont les activités sont concentrées dans le primaire et le secondaire, soit les régions du Saguenay-Lac-Saint-Jean[14], de la Mauricie-Bois-Francs et de l'Estrie; un deuxième groupe, soit la région de Montréal, présente une concentration de ses activités dans le secondaire et le tertiaire.

13. MINISTÈRE DE LA MAIN-D'ŒUVRE ET DE LA SÉCURITÉ DU REVENU, 1986, *Le marché du travail au Québec : situation et problèmes actuels*, 168 p.

14. Depuis 1986, on constate toutefois un glissement des emplois du secondaire vers le tertiaire, la restructuration des grandes entreprises qui ont formé leurs départements affectés aux services ayant contribué à l'essor des firmes privées.

- l'accroissement du travail à temps partiel au détriment du travail à temps plein ;

- le ralentissement de la population active dû au déclin de la démographie ;

- la tertiarisation poussée : sa part de l'emploi total est passée d'environ 55 % en 1966 à 70 % en 1984, alors que la part du secondaire passe de 35 % à 25 % [13].

Bref, l'après-récession peut se résumer ainsi :
- une croissance qui s'est maintenue à un rythme élevé
- un taux de chômage qui baisse lentement
- une réduction du taux d'inflation
- des déficits budgétaires qui s'accroissent
- des déséquilibres commerciaux qui se creusent

La structure économique par secteur et par région

Le phénomène de la tertiarisation a modifié complètement la structure économique québécoise en moins de deux décennies. Ainsi, en 1986, le développement du Québec en termes d'emplois dépend du secteur tertiaire à 71 %, du secondaire à 24,6 % et du primaire à 4,4 %. Sur le plan régional, la répartition des emplois est fort différente selon la situation géographique et l'évolution des facteurs de développement. L'analyse de la structure économique moyenne du Québec fait ressortir deux grandes catégories de régions :

1) Les régions dont la structure économique est spécialisée ou repose sur un seul facteur. L'Outaouais et la région de Québec appartiennent à cette catégorie avec plus de 76 % des emplois concentrés dans le tertiaire. La Montérégie et la région des Laurentides-Lanaudière concentrent leurs emplois dans le secteur secondaire, alors que les régions de l'Abitibi-Témiscamingue, de la Côte-Nord-Nouveau-Québec et du Bas-Saint-Laurent-Gaspésie se spécialisent dans le secteur primaire.

Cette spécialisation signifie globalement, pour l'ensemble de ces régions, une plus grande précarité de leurs économies, étant donné qu'elles sont plus soumises aux aléas de la conjoncture internationale.

2) Les régions dont la structure économique repose sur deux secteurs. Dans cette catégorie, on retrouve deux groupes de régions. D'abord, un groupe dont les activités sont concentrées dans le primaire et le secondaire, soit les régions du Saguenay-Lac-Saint-Jean [14], de la Mauricie-Bois-Francs et de l'Estrie ; un deuxième groupe, soit la région de Montréal, présente une concentration de ses activités dans le secondaire et le tertiaire.

13. MINISTÈRE DE LA MAIN-D'ŒUVRE ET DE LA SÉCURITÉ DU REVENU, 1986. *Le marché du travail au Québec : situation et problèmes actuels*, 168 p.

14. Depuis 1986, on constate toutefois un glissement des emplois du secondaire vers le tertiaire, la restructuration des grandes entreprises qui ont formé leurs départements affectés aux services ayant contribué à l'essor des firmes privées.

À l'opposé de celles de la première catégorie de régions, ces économies étant plus variées offrent, théoriquement du moins, des possibilités de développement plus intéressantes de complémentarité et d'échanges.[15]

La situation des jeunes sur le marché du travail

En général, la situation des jeunes sur le marché du travail est fort préoccupante. En effet, ils font très souvent face au chômage ou à un emploi de qualité inférieure à celui qui est occupé par leurs aînés, c'est-à-dire ceux qui sont arrivés plus tôt sur le marché du travail.

De plus, il y a un écart considérable entre les 15-19 ans et les 20-24 ans, aussi considérable que celui qui existe entre l'ensemble des jeunes et leurs aînés. Le premier groupe souffre davantage des pertes d'emploi et est plus sévèrement touché par le chômage. Plus particulièrement, les jeunes non diplômés ou faiblement scolarisés sont extrêmement vulnérables face au chômage.

Par ailleurs, alors que le taux de chômage des 15-24 ans était, en 1975, 2,4 fois plus élevé que celui des 25 ans et plus, ce rapport n'était plus que de 1,6 fois en 1987.

Lors de la crise économique de 1982, le taux de chômage des jeunes de 15 à 24 ans avait atteint un taux record, soit 23,1 %. Par contre, les données de 1986 et 1987 permettent d'observer une nette amélioration de la situation des jeunes. En effet, le rapport emploi/population des 15-24 ans a fait un bond notable en 1987, se situant presque au même niveau que celui des 25 ans et plus. Depuis 1982, leur taux d'activité a progressé de 59,3 % à 66,9 % en 1987. De même, leur taux de chômage a diminué de 23,1 % à 15,4 %.

Ce qui étonne encore plus, c'est la forte participation au marché du travail des 15-19 ans : ce groupe a enregistré une augmentation de 4,4 points de pourcentage de son taux d'activité comparativement à 2,4 points chez les 20-24 ans. L'analyse du rapport emploi/population permet d'observer que cette progression du taux d'activité chez les 15-19 ans est essentiellement attribuable à l'explosion de l'emploi à temps partiel.[16]

La participation des jeunes au marché du travail prend donc une ampleur telle qu'elle risque d'annoncer une modification du statut d'étudiant, particulièrement au collégial[17].

La situation des femmes sur le marché du travail

À l'instar des jeunes, les caractéristiques des emplois des femmes et de leurs conditions de travail demeurent très précaires, malgré l'augmentation considérable de leur taux de participation au cours des 20 dernières années. Ainsi :

15. Ces données proviennent de l'analyse régionale effectuée par l'OPDQ en 1988, intitulée : *Profil statistique des régions du Québec*.

16. Sauf pour l'année 1987, où on remarque une forte augmentation de l'emploi à temps plein (10,1 %).

17. Ce constat est tiré de l'analyse effectuée par monsieur Arnold Beaudin, économiste au Service des études régionales et conjoncturelles du MMSR, qui a fait l'objet de deux articles publiés dans la revue «Le marché du travail» : *Le chômage des jeunes : une réalité mouvante* (décembre 1987) ; *Le marché du travail et les jeunes au Québec* (1988).

- le nombre de femmes qui occupent des emplois les plus mal payés a connu une progression quatre fois supérieure à celui des femmes détenant des emplois les mieux rémunérés ;

- le salaire moyen des femmes est de 10 % à 20 % inférieur à celui des hommes ;

- plus de 80 % des travailleuses ont un emploi dans le secteur tertiaire, dont 59 % sont concentrées dans les domaines du travail de bureau, de la vente et des services ;

- 70 % des emplois à temps partiel au Québec sont occupés par des femmes.

Signalons, enfin, qu'au collégial et au secondaire (particulièrement en formation professionnelle) les femmes continuent à s'inscrire dans des domaines qui reproduisent la division sexuelle du travail et qui, surtout, les dirigent vers des emplois menacés par les changements technologiques[18].

Les travailleurs âgés

À l'encontre des femmes et des jeunes, le taux d'activité des travailleurs de 45 ans et plus a diminué de 47,8 % à 42,3 % entre 1966 et 1984. Or, cette diminution de la participation est totalement imputable à l'effectif masculin dont la participation a chuté de 75 % à près de 60 % pour cette période, alors que le taux d'activité des travailleuses de ce groupe d'âge a augmenté de 22 % à 28 %. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce phénomène complexe, entre autres l'accès élargi aux régimes de retraite privés et publics, l'attitude face au chômage, les pratiques d'embauche discriminatoires dues à l'âge.

En outre, les travailleurs âgés risquent d'être désavantagés par une moindre capacité d'adaptation aux nouvelles technologies de production et aux nouveaux emplois. En 1984, 40 % des travailleurs québécois sous-scolarisés (moins de neuf années d'études) avaient entre 45 et 64 ans : cette faible scolarisation limite ainsi leur accessibilité à des cours de recyclage et de perfectionnement.

L'environnement économique de l'an 2000

Au-delà des prévisions conjoncturelles, il est difficile d'établir des scénarios économiques détaillés. Toutefois, certains indices permettent de croire que l'évolution du marché du travail ne semble pas aller dans le sens d'une meilleure sécurité économique, bien au contraire. Dans son dernier rapport[19], le Conseil économique faisait part de ses inquiétudes relatives à la persistance de taux de chômage sans précédent dans beaucoup de régions périphériques du Canada ainsi qu'à l'accroissement du nombre des emplois temporaires et à temps partiel.

18. Ces données proviennent de l'étude du MMSR produite en 1986 : *Le marché du travail au Québec : situation et problèmes actuels*.
19. CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA, 1989, *Partenaires*, Vingt-sixième exposé annuel, 89 p.

Selon le Conseil économique, les tendances de l'emploi et des salaires permettent de croire que, dans l'ensemble, la situation des Canadiens, en termes réels, n'est pas meilleure qu'il y a une décennie. Si certains groupes s'en tirent très bien, d'autres tirent de l'arrière. Et tout semble indiquer que les écarts se creusent davantage.

Par ailleurs, de profondes mutations de l'environnement économique québécois sont à prévoir dans les prochaines décennies, dues principalement aux innovations technologiques et à la poursuite de la tertiarisation de l'économie. La prédominance de l'industrie de l'informatique annonce un virage dans la production des biens et des services, ce qui permet d'espérer une croissance de la productivité qui rejaillira sur le niveau de vie des personnes.

Quant à la tertiarisation de l'économie (trois emplois sur quatre seront dans le secteur tertiaire en l'an 2000), elle devrait aussi se poursuivre dans des emplois reliés à la production et au traitement de l'information.

Prévoir l'économie de l'an 2000, c'est finalement reconnaître la valeur de ces deux grands axes de développement : la globalisation de l'économie et les mutations technologiques[20].

D'une part, cette globalisation de l'économie suppose une redistribution des pôles d'activité économique dans le monde, qui risque fort de transformer les économies nationales en économies régionales.

D'autre part, l'explosion technologique bouleverse les hiérarchies établies de richesse et de puissance ainsi que les modèles de production. Si, en effet, l'appropriation des matières premières et, plus tard, celle des sources d'énergie ont constitué les enjeux des rivalités entre les nations, ce sera de plus en plus le savoir-faire technique[21] qui symbolisera leur puissance. De la même façon, les technologies nouvelles de production à contenu informatique modifieront les modèles de production de masse au profit d'une production plus diversifiée, plus personnalisée, autorisant de ce fait les micro-marchés nombreux.

3. LES CARACTÉRISTIQUES SOCIALES ET CULTURELLES

De nouvelles valeurs

Les années 1980 auront été marquées par des valeurs étroitement reliées à la qualité de vie : intérêt accru pour la santé tant physique que mentale ; préoccupation pour la qualité de l'environnement et pour la dépollution ; pacifisme ; recherche de services personnalisés.

20. Voir l'exposé de Paul Inchauspé, lors du récent Colloque sur le libre échange et l'éducation tenu à Montréal en novembre 1989 : *La mondialisation des échanges risque-t-elle d'entraîner une redéfinition de la mission des réseaux d'éducation ?*

21. Aujourd'hui, la matière première est la puce électronique, laquelle demande peu de matières premières et d'énergie.

Si, d'une part, ces nouvelles tendances sociales définissent des valeurs comme l'individualisme, la qualité de vie, la créativité, l'équité et l'égalité, l'autonomie[22], elles affectent inévitablement, d'autre part, le mode de vie et le statut des jeunes. À cet égard, qu'en est-il des perceptions, des besoins et des valeurs des jeunes vis-à-vis de cette société en mutation ?

Le statut social et économique de la jeunesse[23]

L'analyse des conditions de vie des jeunes (plus particulièrement ceux de 15 à 24 ans) révèle des signes manifestes de **dépendance**. Au plan économique, ils représentent une catégorie de personnes assez démunies financièrement, avec un taux de chômage qui est régulièrement le double de celui des hommes de 25 ans et plus. En outre, comme une partie d'entre eux ne poursuivent pas leurs études au-delà du secondaire, ils doivent affronter des difficultés économiques occasionnées par des emplois peu rémunérés et souvent peu valorisants. Quant à ceux qui poursuivent leurs études, ils doivent assumer une dépendance soit vis-à-vis de leurs parents, soit vis-à-vis de l'État (programmes de prêts et bourses). Les jeunes, politiques, que peu de prise sur les structures

Au [illegible] n'est pas davantage valorisé dans le cadre des [illegible] elles, sauf peut-être dans la famille. Cela tient surtout [illegible] considère la jeunesse comme une phase transitoire, un lieu de [illegible] comme un lieu social propre pouvant exercer un pouvoir significatif et

Les [illegible] le travail

Le travail est une préoccupation essentielle des jeunes et constitue même le pivot de leur insertion sociale. Toutefois, la pénurie de main-d'œuvre, le taux de chômage élevé, la sous-qualification de la main-d'oeuvre, posent le problème de l'adéquation entre la formation scolaire et les besoins du marché du travail. L'orientation scolaire et le contenu des programmes sont souvent identifiés par les jeunes comme autant de points de rupture entre l'école et le marché du travail. De même, le manque de programmes de formation en lien avec le marché du travail local et régional favorise l'exode des jeunes tout en handicapant sérieusement le développement régional[24].

22. Le rapport de l'OCDE : *L'enseignement dans la société moderne*, (1985), aborde la question de l'éducation dans cette perspective systémique : l'éducation est étroitement reliée au développement social, culturel, économique et technique.

23. Ces données proviennent des travaux du colloque tenu en octobre 1985, à l'instigation de l'Institut québécois de recherche sur la culture et qui ont été colligés dans le rapport : *Une société des jeunes*.

24. L'importance du travail ressort dans le récent rapport des audiences publiques sur la jeunesse tenues par le Conseil permanent de la jeunesse en 1989 et intitulé : *Les couleurs de la jeunesse. Noir sur blanc*, ainsi que dans la présentation des données partielles de recherches en cours à l'Institut québécois de recherche sur la culture publiée en février dans «Pratiques pédagogiques», bulletin d'information du cégep de Bois de Boulogne.

Les jeunes et l'école

À l'instar de la famille et des groupes auxquels ils appartiennent, le milieu scolaire demeure un des principaux milieux de vie des jeunes. À ce propos, une étude sur les cheminements scolaires des jeunes québécois[25], permet d'établir le constat suivant : le milieu de vie scolaire est marqué par des inégalités multiples entre les étudiants des deux sexes, entre ceux des différentes strates sociales et entre ceux des deux groupes linguistiques. Ce qui est troublant, c'est que ces inégalités demeurent malgré les objectifs d'accessibilité préconisés par la réforme scolaire.

Quant à la qualité de la formation dispensée par l'école, elle est loin d'être jugée comme étant adéquate, plus particulièrement en ce qui concerne l'enseignement du français, la formation générale, l'apprentissage de l'autonomie et des méthodes de travail[26].

Afin de pallier la détérioration de la qualité de la formation, on n'hésite pas à formuler des solutions reliées à des méthodes traditionnelles, lesquelles peuvent même s'avérer révolutionnaires : ainsi en est-il de l'amélioration de l'enseignement du français par le retour aux bonnes vieilles dictées.

Relativement au phénomène des abandons scolaires, l'école est mise au banc des accusés : trop centrée sur la performance scolaire et la recherche de l'excellence, elle serait mal adaptée à l'ensemble des besoins des jeunes.

Les jeunes et la famille

Si un grand nombre de jeunes vivent encore chez leurs parents (67,1 % de l'ensemble des jeunes de 15-24 ans, en 1981), c'est beaucoup plus le cas des garçons (près de 75 %) que des filles (61,8 %). Comparativement aux jeunes Canadiens du même âge, les jeunes Québécois vivent plus nombreux chez leurs parents ; ils se marient moins et divorcent moins ; ils ont moins d'enfants et leur taux d'avortement est moins élevé.

Quel que soit le type de famille auquel on réfère (famille éclatée, famille reconstituée, famille monoparentale, famille qu'on quitte ou qu'on ne quitte pas, famille qu'on fonde ou qu'on ne fonde pas) la façon dont les jeunes abordent la question familiale témoigne de l'importance qu'ils accordent à la famille. Ils sont préoccupés par ces mutations de la famille qui, selon eux, doit jouer un rôle fondamental de contribution à la construction de l'identité. Face à ces changements dans les structures familiales, ils se trouvent confrontés à des modèles de référence variés et multiples qui invitent à définir de nouveaux rapports hommes/femmes.

Par contre, plusieurs sondages démontrent que les jeunes veulent avoir des enfants, malgré le fait, disent-ils, que l'environnement social soit peu favorable à la famille.

25. Sylvain, Laforce et Trottier, 1985.

26. Ces griefs ont fait l'objet d'un consensus de la part des différents intervenants lors des audiences publiques sur la jeunesse (1989).

Le monde culturel des jeunes

Les jeunes valorisent de façon spéciale l'imaginaire, la connaissance affective et émotive, plutôt que la pensée rationnelle et discursive. Cette culture recherche aussi le plaisir, l'inédit, le créatif, au détriment du traditionnel et du stéréotypé. En outre, elle privilégie les rapports directs et interpersonnels à l'opposé des règles anonymes et des processus bureaucratiques.

Malgré qu'elle soit souvent qualifiée d'«instable», d'«individualiste», la jeunesse des années 1990 apparaît par contre, aux yeux de plusieurs sociologues, comme le reflet fidèle de la société. L'augmentation du chômage, la baisse du salaire relatif des jeunes, sont autant de réalités qui annoncent un quotidien plutôt sombre et précaire pour les jeunes. Devant une société aussi peu accueillante, la lucidité des jeunes étonne.

Parallèlement, les jeunes se distinguent de leurs aînés par les valeurs personnelles qu'ils privilégient, telles l'importance de l'amitié, de l'amour, de la famille, du couple. En outre, un nouveau style de vie fait son apparition : les jeunes combinent de plus en plus le travail et les études.

Les jeunes des communautés culturelles

Près du dixième des jeunes de 15 à 29 ans sont aujourd'hui d'origine autre que française ou britannique. Dans la région de Montréal, ce pourcentage atteint 18,5 %. La jeunesse québécoise des années 1990 présente donc un visage plus que jamais multiculturel.

Or, c'est davantage à l'école que les jeunes des communautés culturelles affirment vivre le plus de difficultés. D'une part, ils doivent questionner leurs valeurs en regard de celles qui leur sont proposées, ce qui occasionne souvent une crise d'identité.

D'autre part, l'école québécoise ne reflète pas suffisamment, selon eux, ce caractère multiculturel du Québec : absence de structures d'accueil et de soutien, sous-représentation au sein du personnel, non adaptation de certains manuels scolaires à la réalité multiculturelle.

Lors des audiences publiques sur la jeunesse (voir la note 24), les problèmes majeurs suivants ont été soulevés :

- le racisme, particulièrement à l'endroit des minorités visibles ;
- les rapports difficiles entre les parents et le système scolaire, marqués par leur incompréhension de la langue et du système scolaire ;
- la violence interraciale dans certains quartiers et certaines écoles de la région de Montréal ;

- la sous-utilisation des services sociaux et de santé par les jeunes et les adultes ;

- les difficultés d'accès au marché du travail québécois[27].

4. LES DÉVELOPPEMENTS DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE

Les changements technologiques jouent un rôle fort important dans la croissance économique. Plus précisément, les technologies qui font appel à l'informatique ou aux technologies de l'information sont celles qui, à court et à long termes, auront le plus grand impact sur le marché du travail.

La situation technologique au Québec

Le Québec accuse un retard notable quant à la pénétration de cinq technologies clés permettant d'accroître la productivité et la compétitivité des entreprises manufacturières, soit :

- Conception et ingénierie
- Fabrication et assemblage
- Manipulation automatisée du matériel
- Matériel d'inspection, de détection et de tests informatiques
- Communication et contrôle

Par rapport à certaines technologies, ce retard est particulièrement marqué en regard de la moyenne canadienne et, surtout, de la moyenne ontarienne.

Les principales raisons qui expliquent ce retard sont :

1. Le faible effort du Québec en matière de recherche et développement (R-D)[28]. Les efforts du Québec en matière de dépenses en recherche et développement sont faibles comparativement à ceux consentis par les autres pays :

- Les dépenses du Québec sont inférieures à la proportion de son poids économique ;

- L'Ontario a deux fois plus de personnel affecté à la R-D industrielle que le Québec et possède 2,5 fois plus de professionnels (détenant un diplôme universitaire de premier et de deuxième cycles) et deux fois plus de techniciens et autre personnel[29].

27. La majorité des jeunes font état que ceux des minorités visibles, comme leurs aînés, doivent affronter un marché du travail fermé où la discrimination et le racisme prévalent.

28. La recherche dans ce domaine comprend la R-D industrielle et la R-D universitaire.

29. Alors que le Québec a une moyenne de 49,16 diplômés de maîtrise et de doctorat par cent mille habitants, la moyenne ontarienne se situe à 60,50. (Source : Statistique Canada).

Quant au financement de la R-D et de l'aide aux entreprises, il se présente comme un fouillis tant par rapport au nombre de programmes et d'organismes qu'à cause du nombre de juridictions qui occupent ce champ d'activité (fédéral, provincial, ministères, agences, organismes).

2. La R-D industrielle est retardée par l'absence de culture technologique chez plusieurs dirigeants d'entreprises manufacturières. Comme la majorité n'ont pas eu besoin de connaissances scientifiques et technologiques pour démarrer leur entreprise, la technologie ne leur paraît donc pas d'emblée comme une réponse à leur problème de productivité.

3. L'absence de vision globale et, par conséquent, d'une véritable stratégie de développement économique intégrant les programmes de formation de la main-d'œuvre de même que les politiques de support à l'innovation, à la création et à la croissance des entreprises aux plans du financement et des sources de technologie [30]. Cette absence de vision se manifeste d'abord au plan de la formation de la main-d'œuvre, dont le symptôme le plus flagrant est le taux de chômage élevé des jeunes et la rareté de la main-d'œuvre qualifiée.

Notons enfin que l'intelligence artificielle est considérée comme la clé de voûte de la technologie de la prochaine génération d'ordinateurs. Les principaux domaines de recherche sont : les systèmes experts, la compréhension du langage, la reconnaissance de la voix et de la parole.

La micro-informatique domestique

À partir d'un modèle de développement de la micro-informatique élaboré par Vitalari et Venkatesh [31], le Québec se situe aujourd'hui entre le deuxième (loisir/travail à domicile) et le troisième stade (multifonctions) [32] d'évolution. Rappelons qu'à la période initiale (1975-1979) est associé le stade «passe-temps pour expert», nécessitant de la part de l'usager une certaine connaissance en informatique ; cette période correspond à un taux d'informatisation des ménages de moins de 1 %, alors que le second stade, celui du «loisir et travail à domicile» équivaut à un taux d'informatisation de 10 %. Le troisième stade d'évolution équivaut à un degré de pénétration de 20 %.

De 1990 à 1994, on devrait passer au stade appelé «service/information publique» qui repose sur l'implantation de l'infrastructure nécessaire au développement de la télématique grand public. On devrait introduire d'abord le courrier électronique et développer plus tard un large éventail d'applications télématiques : services de

30. Cette synthèse, élaborée en 1989 par la firme SECOR pour le Centre de recherche industrielle du Québec (CRIQ) s'intitule : *Enjeux et défis*. On retrouve aussi des données et des perspectives éclairantes dans *Science et technologie. Conjoncture 1988*, Conseil de la science et de la technologie, Québec, 1988, 218 p.

31. N. Vitalari et A. Venkatesh, «In home computing and information services-A twenty-year analysis of the technology and its impacts», *Telecommunications Policy*, mars 1987, pp. 65-81.

32. À ce stade «l'industrie commence à se rendre compte de la diversité des besoins du marché (jeux, musique, arts graphiques, comptabilité, traitement de texte, éducation, etc.) et s'ajuste à cette nouvelle demande en multipliant l'offre de ses produits» (*L'informatisation du Québec. Profil de la demande*, Les publications du Québec, Alain Grisé, 1989, p. 80.

transaction (téléachat), services d'accès aux banques d'information, services de contrôle et de surveillance (feu, vol), services de prestation (télémédecine), etc. Le taux d'informatisation prévu serait alors de 30 %. À la fin du siècle (1995-1999), on devrait atteindre le stade de la «robotique domestique» où plusieurs tâches ménagères seraient confiées à des automates programmables : le taux d'informatisation deviendrait alors de 40 %.

Au dernier stade, soit celui de «l'appareil ménager» prévu pour le début de l'an 2000, la plupart des tâches domestiques seraient automatisées et la majorité des foyers auraient accès à des services télématiques; le taux d'informatisation pourrait alors atteindre 60 %.

L'informatisation du réseau de l'éducation[13]

La pénétration de la micro-informatique dans les écoles de la province est en grande partie subordonnée à l'effort financier que le ministère de l'Éducation est prêt à consentir à ce dossier et, dans une moindre mesure, à l'effort fourni par les commissions scolaires. À la fin de l'année scolaire 1988-1989, le MEQ aura consacré près de 119 millions de dollars à la micro-informatique scolaire.

À la question de savoir si le Québec consacre suffisamment d'argent à la micro-informatique scolaire, on peut dire que le MEQ consacre en moyenne, depuis 1986-1987, 13 dollars par élève à la micro-informatique scolaire comparativement à 22 dollars dans le cas de l'Ontario.

Pour 1985-1986, les dix États américains les mieux équipés montraient des ratios variant de 17 à 39 élèves par ordinateur, alors que ce ratio était de 51 élèves par appareil pour l'ensemble des États-Unis. Du côté des provinces canadiennes, on pouvait observer un ratio élèves/appareil beaucoup plus avantageux en Alberta (20 :1) et en Ontario (38 :1) qu'au Québec (52 :1).

La pénétration de l'informatique dans les entreprises québécoises

Depuis le début des années 1980, c'est surtout l'informatique de bureau qui a connu un essor dans l'entreprise québécoise et canadienne. En 1985, 80 % de l'ensemble des entreprises québécoises avaient acquis au moins une technique à base d'ordinateur.

Il est démontré que le taux d'informatisation est directement relié à la taille des entreprises. Alors que la totalité des grandes entreprises québécoises (500 employés et plus) avaient acquis de l'équipement informatique en 1985, 40 % des très petites entreprises (moins de 20 employés) n'en possédaient pas.

Les entreprises du secteur des services sont celles qui sont le plus informatisées (85 %); elles sont suivies des entreprises commerciales (76 %) et manufacturières (73 %).

13. La majeure partie des données de cette partie proviennent de l'étude du ministère des Communications publiée en 1989 et intitulée : *L'informatisation du Québec*.

Indépendamment de leur taille ou de leur secteur d'activité, les applications les plus répandues dans les entreprises québécoises se retrouvent dans le domaine de la comptabilité et de la finance (plus de 70 % des entreprises), du traitement de texte (49 %), de la gestion du personnel (43 %) et de la gestion des opérations (40 %). Notons que les logiciels et le matériel utilisés dans l'industrie québécoise proviennent principalement de l'étranger et ce, malgré le fait que certains progiciels fabriqués au Québec soient pourtant reconnus comme étant supérieurs.

En ce qui concerne les nouvelles technologies de production, le Québec et le Canada accusent un retard notable par rapport aux autres pays industriels, particulièrement en ce qui a trait à la pénétration des machines-outils à commande numérique et des robots industriels. Par ailleurs, les perspectives de développement des nouveaux services de télématique sont considérées comme très bonnes, tant pour le Canada que pour le Québec.

La compétence de la main-d'œuvre devient finalement la condition essentielle qui permettra aux nations avancées d'acquérir et de conserver un avantage.

5. ENJEUX ET DÉFIS

Au plan démographique, les changements en cours représentent pour le Québec une véritable coupure dans son histoire démographique. Particulièrement, ce sont les variations de l'effectif des groupes d'âge qui entraînent les conséquences les plus importantes. Dans ce contexte, le vieillissement de la population pose des défis à la productivité de la population active. En effet, les besoins spécifiques d'une clientèle âgée commandent des services (et des infrastructures) qui sont nécessairement coûteux tant sur le plan économique que sur le plan des seules ressources humaines.

Par ailleurs, le phénomène du vieillissement pose le défi du recyclage permanent, étant donné que l'on pourra de moins en moins compter sur une main-d'œuvre jeune et fraîchement émoulue des collèges et des universités.

Sur le plan socio-économique, plusieurs tendances constituent autant d'enjeux et de défis, soit :

- la mondialisation de l'économie
- l'augmentation des inégalités socio-économiques
- la crise de la famille
- l'interculturalisme
- l'accentuation de la présence des femmes sur le marché du travail

Entre 1987 et 1995, le Bureau de la statistique du Québec prévoit un besoin net de 400 000 emplois. Or, même si l'intégration des jeunes au marché du travail demeurera relativement lente, il est permis de croire que, dans les années qui viennent, leur situation s'améliorera.

En outre, comme l'avenir des pays industrialisés se situe davantage du côté des services que de la production manufacturière, les emplois liés au développement et à l'utilisation des technologies de pointe vont continuer de croître rapidement. Toutefois, ils ne constitueront pas une source d'emploi permettant à la fois de réduire significativement le chômage et de fournir les emplois nécessaires à une population active toujours croissante. La masse des nouveaux emplois se créera dans les métiers et professions plus traditionnels, bien que les tâches effectuées changent et continueront de changer.

Les petites entreprises se multiplient autant dans les secteurs manufacturiers que dans le commerce et les services. Ce dynamisme des PME crée autant de nouvelles entreprises qu'il contribue à l'expansion de celles qui existent déjà et ce, parce qu'elles peuvent s'adapter rapidement, se transformer, innover et rester sans cesse à l'écoute du marché.

Près du tiers des emplois au Québec dépend directement ou indirectement des exportations, ce qui accentue le caractère international de l'économie.

Dans ce contexte de mondialisation, les voyages à l'étranger de toute nature se multiplient : voyages d'affaires, voyages de plaisir, voyages dans le but de visiter des amis et des parents, etc. L'accroissement de l'immigration contribue certainement à l'augmentation des voyages de visite aux parents et aux amis mais a aussi, sans doute, à l'intérêt accru pour le monde extérieur.

Les ***caractéristiques sociales et culturelles*** qui ont marqué les années 1980 et qui semblent vouloir perdurer dans les prochaines années, soit la préoccupation pour la qualité de l'environnement et pour la dépollution, le pacifisme, la recherche de services personnalisés, permettent de croire que l'individualisme constituera l'une des principales valeurs de notre société en l'an 2000. Dans ce sens, c'est sur une base individuelle — ou du moins individualiste — que se feront les choix des citoyens dans leurs activités de consommation.

Dans ce contexte où les valeurs éthiques prennent une importance accrue, le défi du système d'éducation devrait être de contribuer à développer la responsabilité personnelle des individus ainsi que leur créativité.

Pour ce qui est des ***changements technologiques***, si la majorité des experts s'entendent sur le fait que les nouvelles technologies dans le travail ont un impact certain sur les compétences requises, ils ne s'entendent toutefois pas pour dire si elles conduiront à l'augmentation ou à la diminution de celles-ci.

Or, il n'y a pas à douter que les changements technologiques ne toucheront pas seulement à l'emploi mais modifieront profondément ***l'organisation du travail*** et la ***nature des emplois***. À ce sujet, il faut éviter que les nouvelles technologies conduisent à une division du travail encore plus grande, de même qu'à la réduction de la variété des tâches.

Dans ce sens, la révolution technologique et les rapports sociaux qui en découlent posent de nouveaux défis de formation, tels que :

- une solide formation de base ;
- une formation professionnelle large et polyvalente ;
- des activités de perfectionnement et le recyclage tout au long de la vie.

* * *

On verra plus loin, dans la section de la deuxième partie consacrée aux besoins de formation pour demain, les liens à établir entre les enjeux de la société de l'an 2000 et la formation collégiale.

QUESTIONS

1. **Quels sont les éléments du portrait de la société de l'an 2000 présentés dans cette partie qui vous semblent les plus prévisibles, les plus probables ?**

2. **Quels enjeux aux plans économique, démographique, social et technologique vous paraissent les plus cruciaux pour la société québécoise de l'an 2000 ?**

DEUXIÈME PARTIE

LA MISSION DES COLLÈGES

Compte tenu des caractéristiques prévisibles de la société de l'an 2000 et des défis qu'elles posent sur le plan social et individuel, quelle doit être la mission, ou quelles doivent être les missions, de l'ordre d'enseignement collégial dans les années à venir ? C'est la question de fond qui se pose dans cette partie du présent document.

Dans la deuxième partie de son rapport, la commission Parent présentait de la façon suivante les objectifs qu'elle assignait à l'enseignement pré-universitaire et professionnel :

- assurer au plus grand nombre possible d'étudiants qui en ont les aptitudes la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité ;
- cultiver l'intérêt et la motivation chez les étudiants, pour diminuer le nombre des échecs et des abandons prématurés ;
- favoriser une meilleure orientation des étudiants selon leurs goûts et leurs aptitudes ;
- hausser le niveau des études pré-universitaires et de l'enseignement professionnel ;
- uniformiser le passage des études secondaires aux études supérieures et mieux préparer les étudiants à entreprendre ces dernières [34].

Dans la foulée de ces grands objectifs, le ministère de l'Éducation, nouvellement créé, caractérisait ainsi l'enseignement collégial dans un document [35] qui devait servir de guide à l'établissement des cégeps :

- un élément essentiel pour l'éducation permanente ;
- un élément clé pour la scolarisation des jeunes ;
- un élément de base pour le développement culturel, social et économique ;
- un lien stratégique pour la coordination de l'enseignement à tous les niveaux.

34. Rapport Parent, deuxième volume, par. 269.

35. Ministère de l'Éducation, *Document d'éducation n° 1*, 1967.

Dès le départ donc, les collèges se voient essentiellement et principalement confier une mission de formation et accessoirement une mission de service à la communauté. Avec le temps, dans les faits, la mission des collèges s'est aussi étendue au domaine de la recherche.

Ce sont ces trois dimensions de la mission des collèges (formation, recherche, service à la communauté) qui font l'objet du questionnement dans cette deuxième partie.

6. LA MISSION DE FORMATION

La *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* autorise le gouvernement à instituer des collèges «ayant pour fin de dispenser l'enseignement général et professionnel de niveau collégial [16]».

Bien qu'il puisse paraître banal ou superflu de le rappeler, les collèges sont au premier chef des établissements d'enseignement. C'est là l'essentiel et le premier élément de leur mission, c'est-à-dire l'élément vers lequel doivent converger leurs actions et leurs activités.

Deuxième constat : les collèges doivent offrir, d'un côté, un enseignement «général», dans le sens d'une formation non terminale, préparant aux études universitaires. [17]

Troisième constat : l'enseignement doit, d'un autre côté, être professionnel, c'est-à-dire plus spécialisé [18] dans un domaine qui prépare à l'exercice d'une fonction de travail à caractère technique [19].

Quatrième constat : les cégeps sont des établissements polyvalents ayant pour mission de dispenser l'enseignement général *et* professionnel. Cet élément de la mission des cégeps a été reconfirmé formellement en 1984 par le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*.

16. *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*, art. 2.

17. C'est ainsi qu'on parle du «secteur général», offrant des programmes préuniversitaires en sciences de la nature, en sciences humaines, en arts et en lettres. Or, le terme «général» fait aussi référence à des disciplines qui ne sont pas tournées vers des fonctions professionnelles précises. Aujourd'hui, certains ont tendance à revenir à l'appellation «pré-universitaire», qui était celle du rapport Parent, pour désigner le secteur général de l'enseignement collégial.

18. Avant la réforme du système d'éducation, l'enseignement dispensé dans les instituts de technologie et les écoles d'arts et métiers était regroupé sous le vocable «enseignement spécialisé».

19. Depuis quelque temps d'ailleurs, pour mieux distinguer ce type d'enseignement qui se donne au collégial de l'enseignement professionnel offert au secondaire, certains préfèrent utiliser l'expression «enseignement technique».

> S'inspirant d'une philosophie socioculturelle audacieuse et d'une originalité maintes fois reconnue, les créateurs de l'enseignement collégial entendaient relever le défi de donner aux cégeps et à l'enseignement collégial qu'ils étaient appelés à dispenser un caractère polyvalent.
>
> Cet idéal devait être réalisé par la réunion de deux secteurs d'enseignement jusque-là séparés ; mais il devait surtout s'incarner dans des programmes de formation qui, tout en conduisant à une qualification professionnelle élevée, intégrerait les acquis d'une longue tradition culturelle. Telle était l'intention qui dicta le partage de l'emploi du temps entre des cours de concentration ou de spécialisation et des cours complémentaires, dans les principaux programmes.
>
> Le règlement maintient donc l'objectif de polyvalence comme principe d'organisation des études...[40]

On peut noter que la notion de polyvalence présentée dans ce texte comporte deux aspects. D'abord, le collège est conçu comme une institution polyvalente qui offre, côte à côte, des programmes généraux (c'est-à-dire préuniversitaires) et des programmes professionnels. Puis, une forme de polyvalence sera assurée par l'intégration d'éléments de formation générale dans les programmes professionnels.

On reviendra plus loin, en parlant des programmes d'enseignement, sur la mise en œuvre de cet aspect de la mission des collèges. Qu'il suffise de dire pour l'instant que ce caractère polyvalent de l'enseignement collégial est encore inscrit dans la mission des collèges alors que la récente réforme de la formation professionnelle au secondaire tend de plus en plus à situer cette dernière après la formation générale de base. Plus encore, les commissions scolaires qui le peuvent ont tendance à regrouper dans des «écoles spécialisées» les élèves, jeunes et adultes, inscrits en formation professionnelle.

Cinquième constat : l'enseignement dispensé par les collèges doit être de «niveau» collégial. La loi constitutive des cégeps ne les autorise donc pas à dispenser un enseignement qui soit de «niveau» secondaire ou universitaire.

Sixième constat : qu'il soit de type préuniversitaire ou technique, l'enseignement que les collèges ont pour mission de *dispenser* doit s'inscrire dans la perspective d'une formation fondamentale.

L'idée de formation fondamentale est d'abord évoquée dans le «rapport Nadeau»[41] en 1975. Elle est reprise et explicitée dans le *Livre blanc*[42] de 1978 et le Règlement sur le régime pédagogique de 1984 fait de l'option pour la formation fondamentale «le principe intégrateur des composantes des programmes d'études[43]». On reviendra plus loin sur cette question dans la section consacrée aux programmes d'enseignement.

---

40. *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, 1984, p. 5-6 (Introduction).

41. CSE, *Le collège*, op. cit. p. 50-51.

42. MEQ, *Les collèges du Québec*, op. cit. p. 39.

43. *Édition commentée du RRPC*, op. cit. p. 7.

Septième et dernier constat : la mission de formation des collèges s'étend aux jeunes et aux adultes, elle couvre la formation initiale et la formation permanente. C'est donc dire qu'en plus d'un enseignement dit «régulier» qui s'adresse aux personnes de tous âges, les collèges ont aussi pour mission de répondre aux besoins particuliers de formation des adultes : mise à jour des connaissances, perfectionnement, recyclage, formation sur mesure, etc.

QUESTIONS

3. **Y a-t-il lieu de modifier ou de préciser les divers aspects de la mission de formation des collèges qui ont été évoqués ci-dessus ?**

4. **Quels aspects de la mission de formation des collèges doivent être considérés comme prioritaires à l'aube de l'an 2000 ?**

6.1 Les besoins de formation pour demain

Les perspectives de l'évolution économique, démographique, socio-culturelle et technologique qui ont été présentées dans la première partie permettent de prévoir plusieurs des principaux besoins de formation pour demain. Il s'en dégage d'emblée que les exigences de formation générale connaîtront une croissance constante dans les années à venir. Hausser le niveau d'instruction et de qualification apparaît dès lors comme une priorité de l'éducation.

Les facteurs comme la mondialisation des échanges et le vieillissement de la population posent des défis importants pour le système d'enseignement : comment préparer au mieux les élèves en vue de relever ces défis de société ? quels sont les choix à faire, ou les priorités à établir parmi tous les apprentissages qui semblent pertinents ?

L'évolution économique et technologique rapide, en partie prévisible mais comportant aussi forcément une part d'inconnu, invite à favoriser une très bonne formation générale au plus grand nombre possible d'élèves — une formation polyvalente où les sciences et la technologie doivent trouver une place adéquate —, à mettre un accent sur la créativité des individus et à assurer de multiples possibilités de perfectionnement et de recyclage.

Dans un monde en mouvement constant, la capacité d'apprendre devient l'une des qualités professionnelles les plus recherchées. L'ouverture d'esprit, la curiosité intellectuelle et la capacité d'analyse et de synthèse sont des habiletés et des attitudes à cultiver tout au long de la scolarité.

La poursuite de l'expansion du secteur tertiaire, caractérisée par les activités de service, de communication, de ventes et de gestion, vient accentuer les besoins de formation générale. La maîtrise de la langue, voire des langues, les habiletés de calcul, les connaissances en économie et en administration et l'utilisation des outils informatiques et autres, revêtent une importance encore accrue dans cette perspective.

La demande accrue de services de diverses natures exigera sans doute aussi un personnel qualifié dans divers secteurs : santé, loisirs, sports, transports, etc.

Le citoyen n'étant pas seulement producteur de biens et de services, mais aussi consommateur, le rôle du système d'éducation à l'égard du développement personnel des citoyens consistera sans doute à développer la responsabilité personnelle, à former les citoyens à faire des choix éclairés, qu'ils soient de nature économique ou autres. Le développement des valeurs éthiques prendra aussi toute son importance dans ce sens : dans leur recherche de bonheur individuel, les citoyens devront être en mesure de tenir compte des valeurs collectives et des nécessités qu'impose la vie en société.

Par ailleurs, le système d'éducation devra certainement contribuer à guider les élèves dans les domaines culturels. Sans exercer un dirigisme qui serait mal accepté, la société, par l'intermédiaire de son système d'enseignement, aura sans doute toujours comme mission d'éveiller l'intérêt des élèves pour des activités qui leur apportent un enrichissement culturel : musique, arts, lecture, développement de la curiosité intellectuelle.

La plus grande ouverture sur le monde extérieur, qui prend racine à la fois dans la multiplication des contacts internationaux, dans la conscience «planétaire» et dans le développement du tourisme[44], semble inviter le système d'éducation à mettre un accent sur certains apprentissages comme les langues étrangères modernes et la connaissance du monde.

Les préoccupations à l'égard de l'environnement, tant sur le plan local que mondial et la conscience grandissante du fait qu'il y a des liens à établir entre le développement économique et le maintien d'un équilibre écologique donnent à penser que l'écologie devra certainement être maintenue, et peut-être renforcée, comme contenu de formation dans l'école de demain.

La non-violence et la tolérance interculturelle feront certainement partie des valeurs éthiques à développer dans un monde de plus en plus interdépendant et dans lequel les moyens de destruction sont plus puissants que jamais.

Dans cette énumération, chacun pourra y trouver du sien. On pourra y trouver des justifications du maintien, voire du développpement de presque toutes les matières ou disciplines scolaires, tant au primaire et au secondaire qu'au collégial. Le vrai défi consistera à établir les priorités de formation, puis à concrétiser et à doser les différents apprentissages à assurer à l'intérieur des programmes.

44. Voir Patrick Clusseau, *Le Québec touristique. Indicateurs sur les marchés et sur les secteurs touristiques de 1980 à 1988*, Québec, Les publications du Québec, 1989.

QUESTIONS

5. **Quels sont les éléments de pronostic général touchant les besoins futurs de formation qui retiennent le plus votre attention ? Lesquels faudrait-il ajouter ?**

6. **Parmi les éléments de formation indiqués dans le texte ou signalés par vous-même, quels sont ceux qui devraient être assurés — en totalité ou en partie — par l'enseignement collégial ?**

6.2 La «clientèle» des collèges

Comme il a été précisé plus haut, la mission de formation des collèges s'étend à la formation des jeunes et des adultes. Le contenu et l'organisation de cette formation doivent se situer, idéalement, au point de croisement des besoins de la société et de ceux des individus. Il est donc utile de jeter un regard sur les caractéristiques de la population scolaire.

Or, même si la distinction entre la population «jeune» et «adulte» au collégial n'est pas toujours pertinente ou souhaitable, il demeure que ces deux catégories d'élèves présentent des caractéristiques souvent différentes et que leurs besoins de formation ne sont pas toujours les mêmes. Par ailleurs, on ne possède pas le même type d'information sur ces deux catégories d'élèves ; particulièrement dans le cas des adultes, les données disponibles sont souvent parcellaires. C'est pour ces raisons qu'on maintiendra ici, chaque fois que cela semble nécessaire, la distinction entre ces deux groupes de clientèle.

Mais il ne suffit pas de se pencher sur les besoins de l'effectif actuel, il faut également s'interroger pour savoir si l'enseignement collégial rejoint l'ensemble de la population visée. Cela amène à soulever la question de l'accessibilité aux études collégiales. La notion d'accessibilité comporte en soi plusieurs volets : socio-économique et géographique, certes, mais aussi pédagogique. En définitive, il s'agit, sous ces divers aspects, de mettre la formation offerte à la portée du plus grand nombre possible de citoyens dans une optique d'égalité des chances.

6.2.1 L'effectif jeune et adulte

Définitions

Il n'y a pas de définition unique et précise de l'élève jeune et de l'élève adulte au collégial. Plusieurs paramètres peuvent intervenir lorsqu'on essaie de déterminer si un élève appartient plutôt à l'un ou à l'autre groupe : la continuité des études, l'inscription au secteur «régulier» ou au secteur des adultes, le fait de mener les études à temps plein ou à temps partiel puis, aussi, l'âge de l'élève.

Selon le premier critère, on considère habituellement comme adulte l'élève qui a interrompu ses études pendant au moins une année.

Deuxièmement, on trouve, au collégial, un secteur de l'éducation des adultes qui offre des programmes particuliers réservés, normalement, à cette clientèle. Un adulte peut cependant s'inscrire aussi au secteur «régulier» qui est le seul auquel peut accéder, normalement, l'élève «jeune» lors de sa première inscription[45].

L'élève, jeune ou adulte, peut suivre des études collégiales à temps plein ou à temps partiel[46]. Bélanger et Kayembe[47] suggèrent de considérer comme adultes non seulement les élèves inscrits au secteur des adultes, mais aussi les élèves du secteur régulier inscrits à temps partiel et même les élèves de 22 ans et plus inscrits à temps plein au secteur régulier.

Cela illustre bien le fait qu'il ne s'agit pas de deux univers complètement étanches. Une certaine interpénétration existe du fait qu'un adulte peut avoir commencé ses études au secteur des adultes pour les poursuivre ou les compléter au secteur régulier ; des mouvements en sens inverse s'observent également.

L'évolution de l'effectif

D'après des données encore préliminaires, les cégeps comptaient, au trimestre d'automne 1989, 127 761 élèves inscrits à temps plein à l'enseignement régulier, les collèges privés subventionnés comptaient 19 326 élèves et les écoles gouvernementales d'enseignement collégial, 1 513, pour un grand total de 148 600 élèves[48].

L'évolution de cet effectif semble vouée à un mouvement en dents de scie. En effet, l'effectif régulier des cégeps diminue depuis 1984[49] (celui des collèges privés depuis 1986[50]), mais un redressement se dessine pour 1990-1991, d'après les informations provenant du SRAM et du SRAQ[51]. Par contre, selon de récentes

45. «On considère comme faisant partie de l'**enseignement «régulier»** l'élève dont l'occupation principale est de recevoir en personne l'enseignement général ou professionnel au collégial. Cet élève s'inscrit en vue de l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) ou en vue de l'obtention d'unités (de crédits).» (DGEC, *Bulletin statistique*, vol. 12, n° 5, nov. 1987, p. 2).

46. «On considère comme élève à **temps plein** l'élève qui s'inscrit à tous les cours prévus pour un trimestre dans une grille des *Cahiers de l'enseignement collégial*. Par extension, on dira d'un élève qu'il est à temps plein s'il est inscrit à un minimum de quatre cours par trimestre [...] ou à un minimum de 180 heures de cours par trimestre.» (*Bulletin statistique*, loc. cit.).

47. Paul Bélanger et Ndia Bintu Kayembe, *L'éducation des adultes au collégial*, [Québec], Conseil des collèges, coll. «Études et réflexions sur l'enseignement collégial», c1987, 88 p.

48. DGEC, fichier SIGDEC, liste 5358-02 des 15 et 17 janv. 1990.

49. Sources : 1988 : DGEC, fichier SIGDEC, liste 534A-01 des 13 et 16 nov. 1989 ;
1987 : dossier du Conseil des collèges 88-CC-77-08 (données tirées de DGEC, fichier SICC, liste 536F-08 présentée par Bertrand Simpson) ;
années antérieures : DGEC, *Bulletin statistique*, vol. 10, n° 6, élaboré par Louis-H. Castonguay.

50. Sources : *Bulletin statistique*, vol. 10, n° 1 (pour 1984) ; vol. 11, n° 7 (pour 1985) ; vol. 12, n° 4 (pour 1986) ; pour 1988 et 1989, SIGDEC (voir ci-dessus).

51. Service régional d'admission du Montréal métropolitain (**SRAM**) ; Service régional d'admission au collégial de Québec (**SRAQ**).

prévisions de l'effectif de l'***école secondaire*** pour la période de 1988 à 2011, celui-ci devrait atteindre un sommet en 1990 ou en 1991 puis, soit plafonner, soit diminuer progressivement et plus ou moins radicalement — de 20 % ou de 34 % — jusqu'en 2011[52].

Au collégial, les effets de cette évolution devraient se faire sentir avec cinq ou six ans de retard. Dans le cas de l'effectif «jeune», venant directement du secondaire, on peut donc prévoir, dans le meilleur cas, un certain plafonnement, ou, plus vraisemblablement, une diminution à partir de 1996 ou 1997.

Pour l'effectif du secteur de l'enseignement des adultes, les données disponibles concernent surtout la formation «créditée», c'est-à-dire celle qui confère à l'élève les unités inscrites sur son bulletin d'études collégiales. Après avoir connu une augmentation entre 1981 et 1985[53], cet effectif s'est stabilisé autour de 70 000 dans les cégeps; il convient d'y ajouter quelque 5 000 élèves dans les établissements privés[54]. S'y ajoutent également les élèves en formation «non créditée» dont il est difficile, à l'heure actuelle, d'évaluer le nombre total. Cependant, en «formation sur mesure en établissement — volet emploi», on comptait 11 000 élèves pour l'année 1988-1989. Il est ainsi possible que l'effectif adulte total ait continué de progresser depuis 1985, mais que l'augmentation se soit produite du côté de la formation non créditée.

6.2.2 Les caractéristiques des élèves

Caractéristiques générales

Dans son rapport 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, le Conseil des collèges souligne certaines caractéristiques des ***jeunes*** collégiens d'aujourd'hui. Plusieurs d'entre eux font partie des «nouvelles clientèles» qui accèdent au collégial sans trouver, dans leur milieu familial, les traditions, l'appui et les conditions matérielles qui favorisent la réussite des études. L'interculturalisme devient un trait de plus en plus marqué dans le paysage collégial, surtout dans la région de Montréal. Ayant souvent un travail à temps partiel en marge de leurs études, les élèves sont plus sensibles à la conjoncture économique et aux liens entre les études et le travail.

Même si on considère que les élèves «jeunes» constituent un groupe moins homogène aujourd'hui qu'il y a quelques années, ils présentent néanmoins un certain nombre de caractéristiques communes. Ils appartiennent au même groupe d'âge (principalement 17 à 22 ans[55]), ils arrivent avec une formation du secondaire

52. Daniel Maisonneuve et al., *Prévisions à long terme du nombre d'élèves à l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire*, [Québec], Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche et du développement, coll. «Recherche et développement», novembre 1989, 21 p.

53. Bélanger et Kayemba, *op. cit.*, p. 5.

54. DGEC, fichier SIGDEC, liste 535B.02 du 23 avril 1990.

55. Selon le rapport annuel 1988-1989 du SRAM, 60 % des candidats à l'admission en 1989 avaient 17 ans ou moins, 20 % avaient 18 ou 19 ans et un autre groupe de 20 % avaient 20 ans ou plus. Bélanger et Kayemba (*op. cit.*) évaluent, pour l'automne 1986, à quelque 15 000 sur un total de 137 500 (soit environ 11 %) le nombre d'élèves à temps plein à l'enseignement régulier qui ont 22 ans ou plus.

récente, relativement semblable et attestée par un diplôme dont on connaît, du moins approximativement, la valeur. Ces jeunes viennent poursuivre, au collège, leur formation initiale en vue de l'obtention du diplôme d'études collégiales.

En comparaison, l'effectif adulte est beaucoup plus diversifié ; on y trouve des travailleurs à temps plein ou à temps partiel, des chômeurs, des femmes à la maison, des bénéficiaires de l'aide sociale, des personnes dont l'occupation principale est d'étudier, des personnes du troisième âge... De même, les motifs qui amènent les adultes à entreprendre une formation au cégep sont de tous ordres : on vient chercher une formation professionnelle initiale, une formation pointue reliée aux fonctions de travail actuelles, des préalables universitaires, une formation permettant d'améliorer ses compétences en vue d'un avancement professionnel ou d'un changement de carrière, des cours visant le développement personnel, etc.

Cette diversité de la clientèle et, partant, des besoins de formation apparaît comme un fait fondamental des élèves adultes au collégial.

Toutefois, on observe ***actuellement*** des tendances dominantes en ce qui concerne les caractéristiques des élèves adultes. En voici quelques-unes, accompagnées de quelques remarques.

Les personnes qui s'inscrivent au secteur adulte dans les collèges le font le plus souvent parce qu'ils voient un lien (à court terme) entre cette formation et leur travail, un avantage sur le plan professionnel. On ne vient pas souvent au cégep pour enrichir ses connaissances ou sa culture personnelles. Cette tendance s'explique premièrement par les règles du financement qui favorisent clairement la formation sur mesure et donnent préséance aux besoins ponctuels de formation identifiés par les employeurs. Deuxièmement, les changements rapides sur le marché du travail (changements technologiques en particulier) obligent les travailleurs à se mettre à jour constamment.

Les adultes viennent au cégep davantage pour suivre des ***cours*** que pour concrétiser un ***projet de formation élargie***. En effet, même en formation créditée, la majorité des élèves sont inscrits «hors programme». On recherche souvent une réponse immédiate à des besoins précis et plus rarement, au départ, dans le but de suivre tout un programme ou d'obtenir un diplôme. Or, si les adultes demandent des cours et une formation de court terme, ce n'est pas nécessairement parce qu'ils n'ont pas besoin d'autre chose. Contrairement aux jeunes sortant du secondaire pour qui le diplôme du collégial apparaît comme la suite logique et indispensable, les adultes sont dans un processus discontinu d'études (travail, études, chômage, travail, recyclage...) et ont besoin d'un support pour évaluer leurs besoins qui leur est rarement fourni à l'heure actuelle.

Un trait semble toutefois commun à la plupart des élève adultes et un grand nombre, peut-être une majorité, des jeunes d'aujourd'hui : c'est le fait d'établir un lien entre études et occupations futures. «Apprendre pour de vrai[56]», pour des besoins précis

56. Voir Conseil supérieur de l'éducation, *Apprendre pour de vrai*, [...] *Rapport 1984-1985 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1985, 94 p.

et prévisibles, leur paraît plus important que d'étudier pour le plaisir de la chose ou pour l'acquisition d'une formation dont ils ne voient pas bien l'utilité ; d'ailleurs, on ne doit pas oublier que les études professionnelles au collégial regroupent quelque 45 % de l'effectif régulier et la très grande majorité de l'effectif adulte.

L'occupation d'un emploi

Diverses études laissent voir qu'une proportion importante des élèves de l'enseignement régulier, pouvant aller jusqu'à 70 %, occupent un emploi à temps plus ou moins partiel pendant leurs études[57], ce qui entraîne, pour plusieurs d'entre eux, la difficulté de mener simultanément des études à temps plein.

Pour ce qui est de la clientèle actuelle du secteur adulte, elle est composée en grande majorité de personnes en emploi. Le défi est alors double : aménager des conditions d'études facilitantes pour les personnes en emploi et permettre aux personnes sans emploi de faire des études au collège.

Études à temps partiel

Les élèves inscrits à temps partiel à l'enseignement ***régulier*** sont relativement peu nombreux : 3 800 en comparaison avec les 138 700 inscrits à temps complet en 1985[58], ce qui s'explique certainement par le fait que les études à temps partiel ne sont pas gratuites. Au contraire, la grande majorité des élèves du ***secteur adulte*** — 90 % des élèves adultes en formation créditée — étudient à temps partiel (très souvent, on prend un seul cours à la fois). Cette situation découle en partie du fait que la clientèle est en emploi, mais elle vient aussi du fait que peu de mesures ont été adoptées pour favoriser les études à temps plein dans le secteur adulte.

Alternance études-travail

Le SRAM[59] fournit des renseignements intéressants touchant l'alternance études-travail qui montrent que ce phénomène est relativement fréquent au collégial. En effet, parmi les candidats à l'admission au secteur régulier des collèges membres du SRAM en 1989, 12,7 % avaient le travail comme occupation principale l'année précédente. Cette proportion était sensiblement plus forte, 18,1 %, parmi les candidats aux programmes professionnels que parmi les aspirants aux programmes généraux (8,0 %).

Sexe

La majorité des élèves réguliers inscrits à temps plein sont de sexe féminin. Cette prédominance féminine est un peu plus marquée (56 %) dans les programmes professionnels que dans les programmes généraux (53 %).

57. Voir Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial. Rapport 1987-1988*, [Québec], 1988, p. 33-34.

58. Bélanger et Kayemba, *op. cit.*

59. *Op. cit.*

Cependant, la situation varie grandement d'une famille de programmes à l'autre. Ainsi, les garçons dominent à 55 % contre 45 % en Sciences de la nature alors que ces proportions sont inversées en Sciences humaines. Les filles dominent plus ou moins largement dans les programmes généraux d'Arts et de Lettres ainsi que dans les familles de programmes professionnels de Techniques humaines, Techniques administratives et Arts appliqués. Les élèves de sexe féminin composent jusqu'à 78 % de l'effectif en Techniques biologiques, mais, par contre, seulement 14 % de celui de Techniques physiques.

Langue et origine

Plusieurs variables entrent en ligne de compte lorsqu'on tente de déterminer l'appartenance de l'individu à tel ou tel groupe sociolinguistique : langue maternelle, langue d'usage, pays d'origine, sentiment d'appartenance, etc. Des données récentes au sujet de la ***langue maternelle*** des élèves de l'enseignement régulier au secondaire et au collégial[60] permettent de dégager les observations suivantes.

La proportion d'allophones est, en 1989, plus importante au primaire et au secondaire qu'au collégial, du moins sur l'île de Montréal, où les allophones constituent 24,9 % de l'effectif au primaire-secondaire et 18,1 % de l'effectif des cégeps.

De 1986 à 1989, il y a eu, néanmoins, une croissance continue de l'effectif allophone au collégial, tant en nombre absolu qu'en nombre relatif, alors que, au contraire, l'effectif francophone a diminué sous les deux aspects. L'effectif anglophone, de son côté, est resté à peu près stable. Ces tendances s'observent sur l'île de Montréal comme dans l'ensemble du Québec.

Au primaire et au secondaire, plus de 70 % des allophones fréquentent l'école française en 1989, tant dans l'ensemble du Québec que sur l'île de Montréal, ce qui constitue un retournement de situation par rapport à 1976, où seulement 20 % des allophones se dirigeaient vers l'école française. Au collégial la vague des « enfants de la loi 101 » ne semble pas encore avoir déferlé, mais on note une augmentation importante de la proportion des allophones qui s'inscrivent dans les cégeps de langue française. C'est, en 1989, le fait de 36,5 % d'entre eux, contre 21,6 % en 1986.

La présence d'allophones dans les cégeps de langue française de l'île de Montréal a pratiquement doublé entre 1986 et 1989, aussi bien en nombre absolu que relatif, passant de 1637 à 2972 élèves et de 5,7 % à 10,9 % de l'effectif de ces cégeps. Bien entendu, cette proportion varie d'un collège à l'autre ; elle est, en 1989, de 7,1 % au cégep du Vieux Montréal mais atteint 17,1 % au cégep de Saint-Laurent. Cela demeure cependant loin de ce qu'on observe dans les cégeps anglophones du centre de l'île, Vanier et Dawson, où les allophones constituent, bon an, mal an, entre 35 % et 40 % de l'effectif.

60. Source : Pierre Pagé et François Boulet, *L'Université du Québec et les communautés culturelles. Éléments de problématique*, [Québec], Université du Québec, 18 avril 1990, 56 p. + annexes. Les données rapportées dans cette étude ont été fournies par le MEQ et le MESS. La langue maternelle est définie comme la première langue apprise et encore comprise.

Pour ce qui est de l'effectif anglophone dans les collèges francophones de Montréal, il demeure marginal, oscillant autour de 1 %, alors que les francophones constituent un contingent assez important, entre 10 % et 20 %, mais en légère diminution, dans les cégeps anglophones de l'île.

En définitive, on peut s'attendre à une présence de plus en plus marquée d'élèves allophones dans les collèges de langue française. Dans les collèges de langue anglaise, il est possible qu'on se dirige vers une diminution de l'effectif non anglophone.

QUESTIONS

7. **Jusqu'à quel point les collèges doivent-ils s'ajuster à la diversité des clientèles, des besoins, des demandes, des conditions de vie des adultes... ? Comment peuvent-ils répondre aux différentes demandes ? Quelles clientèles, quels besoins, quels aspects de leur mission doivent devenir prioritaires ?**

8. **Le décloisonnement du secteur des adultes et du secteur régulier est-il une réponse à ces questions ? Quelle sorte de rapprochement serait souhaitable ?**

9. **Quels seraient les avantages ou les inconvénients d'une organisation des études collégiales favorisant davantage les études à temps partiel ou l'alternance études-travail ?**

10. **De quelle manière les collèges doivent-ils assurer l'accueil, l'intégration et le cheminement scolaire harmonieux des élèves allophones ?**

11. **Comment pourra-t-on agir, aux plans des contenus et de l'organisation de la formation afin de réduire le déséquilibre entre le nombre d'hommes et de femmes dans la fréquentation des collèges et le déséquilibre dans certains programmes ?**

6.2.3 L'accessibilité aux études collégiales

L'un des grands objectifs de la réforme de l'enseignement au Québec des années 60, et notamment de la création des cégeps, était de hausser le taux de scolarisation des Québécois en ouvrant largement l'accès aux études postsecondaires. Assurer au plus grand nombre la possibilité de poursuivre des études plus longues et de meilleure qualité, était, rappelons-le, le premier objectif de la réforme que proposait la commission Parent.

L'*Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*[61] réaffirme cette mission du collégial et en établit clairement les deux volets qui s'inscrivent dans la mission, plus large, de formation. D'un côté, on doit faciliter l'admission aux études collégiales, en agissant sur les conditions d'admission et la reconnaissance des acquis. De l'autre côté, il s'agit de mettre sur pied des programmes d'enseignement qui soient adaptés aux élèves, compte tenu de leurs besoins et de leur préparation antérieure.

Mais l'objectif d'accessibilité dépasse largement ces aspects davantage pédagogiques, sur lesquels on aura l'occasion de revenir. Il témoigne de la volonté de démocratisation, de la reconnaissance du principe de justice sociale ou d'égalité des chances qui ont marqué l'évolution des mentalités au Québec depuis une trentaine d'années. Le slogan «qui s'instruit s'enrichit» explicite le lien étroit entre scolarisation et promotion sociale qui sous-tend l'effort de démocratisation du système d'enseignement, effort qui demeure l'un des traits les plus marquants de la Révolution tranquille. Dans ce même esprit, l'instruction n'est plus vue comme un privilège mais comme un droit.

Qu'en est-il, en 1990, de la réalisation de cet idéal d'accessibilité ou, plus précisément, de démocratisation de l'accès aux études collégiales? On peut constater, d'abord, que de très importants progrès ont été réalisés sur le plan du taux de scolarisation. Ainsi, en 1987, quelque 40% des jeunes de 17 et de 18 ans fréquentaient le collège[62]; plus de 60 élèves sur 100 inscrits à la 3e année du secondaire passeront, tôt ou tard au collégial; on peut situer à 80% la proportion d'élèves qui passent au collégial après l'obtention du diplôme d'études secondaires[63]; 97% des candidats à l'admission aux cégeps du SRAM en 1989 ont été admis[64]. Cela amène plusieurs à considérer que le mandat des collèges sur ce point a été rempli et qu'il faut maintenant se préoccuper de la qualité de la formation[65].

Il demeure que des inégalités sociales (économiques et culturelles), des facteurs géographiques, des handicaps physiques constituent toujours des obstacles à la réalisation de l'égalité des chances.

Jusqu'à récemment, les femmes ont été désavantagées dans de nombreux domaines, dont celui de l'éducation. Aujourd'hui, ce phénomène se manifeste surtout sur le plan de l'orientation scolaire, les femmes hésitant à s'engager dans des programmes de sciences de la nature et de techniques physiques. Mais, d'autre part, on constate que les filles persévèrent davantage dans les études que les garçons de telle sorte, comme on a pu le constater plus haut, qu'elles dépassent en nombre les garçons au collégial, du moins dans l'effectif inscrit au secteur régulier. Le SRAM constate, dans son rapport 1988-1989, que pour la troisième année consécutive, les cégeps membres ont admis environ 1000 femmes de plus que d'hommes[66].

61. Page 7.

62. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons*, p. 11; SRAM, *Rapport annuel 1988-1989*, p. 4.

63. Conseil des collèges, *L'harmonisation du secondaire et du collégial*, p. 14.

64. SRAM, *Rapport annuel 1988-1989*, p 3.

65. C'est la thèse que défend le SRAM dans son *Rapport annuel 1988-1989*.

66. Les femmes ont inscrit 54% des demandes d'admission pour l'automne 1989 et elles constituent 55% des candidats admis.

Par ailleurs, peu d'adultes accèdent à des études collégiales plus longues, conduisant à un certificat ou à un diplôme, et cela est particulièrement vrai dans le cas des femmes.

QUESTIONS

12. Comment évaluez-vous le niveau d'atteinte des objectifs de la réforme de 1967 à l'égard de l'accessibilité ? Quelles seraient les barrières qui subsistent à une meilleure accessibilité aux études collégiales ?

13. Quels seraient les groupes cibles à viser dans la poursuite des efforts pour accroître l'accessibilité aux études collégiales, et quels moyens devrait-on mettre en œuvre à cet effet ?

14. Comment les collèges pourraient-ils accroître l'accessibilité des adultes à l'enseignement collégial, notamment celle des personnes les plus démunies, celles dont les besoins de formation sont les plus criants (chômeurs, personnes faiblement scolarisées, bénéficiaires de l'aide sociale, femmes qui veulent retourner sur le marché du travail, etc.) ?

6.3 L'enseignement collégial

La mission d'enseignement général et professionnel est assumée, par le réseau collégial, dans le cadre de programmes d'études. On soulèvera ci-dessous un certain nombre de questionnements au sujet des principes sous-jacents à ces programmes ainsi qu'au sujet de leur organisation et de leur contenu.

La question de l'accessibilité a été abordée plus haut sous l'angle de la démocratisation ou l'égalité des chances d'accès. Il convient cependant de se pencher sur les contenus de la formation et les voies de sortie en vue d'ouvrir aussi grand que possible l'accès à une formation collégiale répondant aux besoins sociaux et individuels en préparant les élèves à jouer un rôle actif et dynamique dans la société en conformité avec leurs compétences.

6.3.1 Les grandes orientations des programmes

Selon le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, les programmes de l'enseignement collégial visent la ***polyvalence*** et la ***formation fondamentale***. En vue d'assurer la ***cohérence du réseau***, ils se caractérisent aussi par le fait d'être définis et sanctionnés par l'État. D'une manière générale, le programme est défini comme un ensemble ***intégré*** de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation.

a) La polyvalence

La notion de polyvalence peut être comprise de diverses manières. On peut penser qu'il s'agit de permettre à l'élève de toucher à des disciplines diverses. C'est apparemment ainsi que l'entend l'édition commentée du Règlement, en affirmant

que la polyvalence est assurée notamment, par le partage du temps, «dans les principaux programmes», entre des cours obligatoires, des cours de concentration ou de spécialisation et des cours complémentaires.

b) La formation fondamentale

La formation fondamentale constitue, toujours selon l'édition commentée du Règlement, le trait le plus caractéristique de l'enseignement collégial; elle constitue le principe intégrateur des composantes des programmes d'études.

Rappelons que la notion de formation fondamentale est née avec le «rapport Nadeau»[67]. Depuis, de nombreuses réflexions ont été menées dans le réseau collégial en vue de préciser cette notion et de la rendre opérationnelle. Citons à ce sujet le texte de l'édition commentée du Règlement:

> La formation fondamentale se définit d'abord par son extension: elle entend contribuer au développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions [...]. Mais la formation fondamentale se caractérise surtout par sa profondeur : elle vise à faire acquérir les assises, les concepts et les principes de base des disciplines et des savoir-faire qui figurent au programme de l'étudiant, quelle que soit son orientation. C'est en cela que la formation fondamentale se distingue de la formation générale qui, elle, s'acquiert à même la fréquentation d'un large éventail de disciplines et de techniques.[68]

Cette dernière précision fait bien voir qu'il ne s'agit pas, au collégial, d'essayer de toucher à tout ce qui peut entrer dans une formation de type général, mais d'aller en profondeur dans un certain nombre de disciplines. Cette profondeur doit constituer une garantie contre les apprentissages trop épars et éphémères. Autrement dit, la polyvalence dont il était question ci-dessus ne doit pas signifier dispersion ou superficialité.

On peut penser que la formation fondamentale recouvre aussi, d'une certaine manière, un autre aspect de la polyvalence que celui qui a été traité ci-dessus: il s'agirait, à l'intérieur de chacune des disciplines étudiées, de fournir des éléments de formation génériques qui soient transférables à d'autres champs de connaissances ou d'activités ou à d'autres apprentissages.

c) La cohérence du réseau

La cohérence du réseau prend appui sur l'existence même du Règlement sur le régime pédagogique, sur les programmes d'État, établis par le Ministre, ainsi que sur l'autorisation du Ministre requise pour dispenser tout autre programme au collégial. En outre, le Ministre doit approuver tous les cours avec le nombre d'unités attribué à chacun et il décerne les diplômes pour les programmes d'État. Cette cohérence constitue un avantage pour les élèves qui changent de collège en cours de formation : les unités acquises dans un établissement leur sont reconnues à travers tout le réseau collégial.

---

67. Conseil supérieur de l'éducation, *Le collège. Rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial*, [Québec], 1975, 185 p.

68. DGEC, *Édition commentée du Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, [Québec], 1984, p. 7.

d) Le programme intégré

La cohérence visée par le Règlement ne touche pas uniquement la similitude des programmes à travers le réseau collégial mais également les liens entre les composantes d'un même programme. En effet, le Règlement définit le programme comme un «ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation». Le programme, dans cette optique, doit être autre chose, et plus, qu'une liste de cours. Les différents cours doivent contribuer d'une manière intégrée aux objectifs de formation. C'est dans cette perspective qu'on pourra réaliser l'approche programme qui est souvent mise de l'avant comme principe d'organisation de l'enseignement collégial.

QUESTIONS

15. Comment doit-on assurer la polyvalence à l'intérieur des divers programmes collégiaux ?

16. La notion de formation fondamentale est-elle suffisamment claire pour être opérationnelle et pour qu'il soit possible d'en évaluer la mise en œuvre ? Est-elle aussi pertinente pour tous les types de formation au collégial ?

17. Devrait-on renforcer la cohérence du réseau ou devrait-on laisser plus de latitude aux collèges pour développer leurs propres programmes ?

18. Comment pourra-t-on concevoir et réaliser des programmes mieux intégrés ?

6.3.2 Les divers types de programmes

L'originalité de l'enseignement collégial au Québec réside dans le fait qu'on aura confié à une même institution — le collège — d'assurer une formation préuniversitaire et une formation professionnelle de niveau postsecondaire. La formation préuniversitaire (ou formation générale) est donnée presque exclusivement dans les programmes menant au diplôme d'études collégiales (DEC), alors que les programmes de formation professionnelle sont de divers ordres.

a) Les programmes conduisant au diplôme d'études collégiales (DEC)

Les programmes conduisant au DEC sont de deux types : programmes de formation générale de deux ans et programmes de formation professionnelle de trois ans. Ils comportent trois catégories de cours :

- les cours obligatoires ;
- les cours de concentration (en formation générale) ou de spécialisation (en formation professionnelle) ;
- les cours complémentaires.

Les cours obligatoires — ou plus exactement les disciplines obligatoires — sont les mêmes pour tous les programmes. Ainsi, tous les élèves doivent suivre quatre cours de français (langue et littérature), de philosophie et d'éducation physique[69]. Le plus souvent, l'élève peut choisir entre différents cours à l'intérieur de ces disciplines. Ces douze cours obligatoires dénotent la volonté d'assurer à tous les élèves un fond humaniste mais de leur permettre aussi de développer d'autres aspects de la personnalité y compris la préoccupation de la santé physique.

Les cours de concentration occupent à peu près la moitié des unités des programmes généraux. Ces programmes sont Sciences, Sciences humaines — à eux seuls, ces deux programmes regroupent 90 % des élèves du secteur général —, Arts, Musique, Arts plastiques, Lettres et Sciences de la parole[70].

À ce bloc de cours correspondent les cours de spécialisation qui occupent généralement environ les deux tiers des programmes professionnels. Ces programmes sont très nombreux, totalisant environ 140. Les programmes les plus répandus dans le réseau sont Soins infirmiers, Électrotechnique, Techniques administratives, Techniques de bureau et Informatique.

Une partie des cours de concentration ou de spécialisation peuvent être choisis par l'établissement.

Les cours complémentaires, composante mineure des programmes généraux et professionnels, sont au choix de l'élève en vue, selon le Règlement, de répondre à ses besoins particuliers de formation et de favoriser son développement personnel. Ces cours doivent être choisis en dehors des disciplines qui entrent dans la concentration ou la spécialisation de l'élève.

b) Le DEC sans mention

Le DEC sans mention constitue un cas particulier dans le système des études collégiales. En vertu du Règlement, le Ministre décerne, sur recommandation du collège, un diplôme d'études collégiales sans mention de programme à l'élève qui aura réussi les cours obligatoires et les cours complémentaires prescrits pour les programmes de DEC et qui aura obtenu un nombre d'unités correspondant à celui d'un bloc de concentration par un cheminement qui ne s'inscrit dans aucun programme.

c) Les programmes conduisant au certificat d'études collégiales (CEC)

Les programmes menant au CEC ne comportent que des cours de formation professionnelle et des cours dits «de service» dans certaines disciplines (surtout mathématiques, sciences). D'une certaine façon, on peut les comparer aux programmes professionnels conduisant au DEC, auxquels on aurait enlevé le bloc des cours

69. Dans les collèges anglophones : anglais, «humanities» et éducation physique.

70. Données du trimestre d'automne 1988 pour les élèves de l'enseignement régulier à temps plein des cégeps et des collèges privés subventionnés (DGIEC, fichier SIGDEC, liste 534A-02, 13 et 16 novembre 1989). Le programme de Sciences de la parole n'est offert que dans un seul établissement.

obligatoires et celui des cours complémentaires. Le nombre d'unités des programmes de CEC (entre 32 et 65) correspond d'ailleurs à celui des cours de spécialisation dans les programmes de DEC professionnel[31].

Or, les programmes de CEC n'ont pas nécessairement leur équivalent parmi les programmes de DEC. Ce sont, d'après l'édition commentée du Règlement, des programmes particuliers qui s'adressent à certaines catégories d'élèves. De fait, ils ne sont généralement accessibles qu'aux adultes, c'est-à-dire les élèves ayant interrompu leurs études pendant au moins un an.

d) Les programmes conduisant au diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial (DPEC)

Le Ministre établit également des programmes plus courts de perfectionnement professionnel, correspondant normalement à un an d'études ou moins (entre 10 et 30 unités). Ces programmes sont réservés aux personnes détenant déjà un DEC en formation professionnelle, un CEC ou une formation jugée équivalente.

e) Les programmes menant à une attestation d'études collégiales (AEC)

En plus des programmes décrits ci-dessus, qui ont le statut de «programmes d'État», les collèges peuvent offrir des programmes d'établissement qui doivent cependant être approuvés par le Ministre. Pour qu'ils respectent la notion de programme, ils doivent compter un nombre minimal de 15 unités, correspondant à environ un trimestre d'études. Ils conduisent à l'obtention d'une attestation d'études collégiales (AEC) délivrée par le collège.

Ces programmes visent à «répondre à des besoins de formation de certains étudiants», selon le Règlement. Bien qu'ils ne soient pas formellement réservés aux élèves adultes, c'est surtout au secteur de l'éducation des adultes que ces programmes sont développés.

f) Autres types de formation

Les collèges offrent aussi d'autres types de formation pour répondre à des besoins divers. Il peut s'agir de programmes maison, de formation adaptée à l'entreprise (formation sur mesure) ou d'activités de développement personnel. Cette formation peut être créditée ou non, c'est-à-dire donnant droit ou non à des unités. Ces types de formation ne sont offerts qu'au secteur de l'éducation des adultes.

31. Les programmes de DEC comprennent cependant plus souvent de la valeur maximale. Il s'agit ici d'une description générale de la structure des programmes, pas d'une comparaison entre des programmes précis de DEC et de CEC.

QUESTIONS

19. La diversité et l'organisation des programmes permettent-elles de répondre aux besoins de formation identifiés dans la partie 6.1 ?

20. La structure des programmes de DEC, composés de cours obligatoires, de cours de concentration/spécialisation et de cours complémentaires, favorise-t-elle d'une manière adéquate la polyvalence et la formation fondamentale ? Si oui, comment assurer ces visées dans les autres programmes ?

21. Quelle devrait être la formation commune des programmes menant au DEC ? Les quatre cours de français (ou d'anglais), de philosophie (ou de «humanities») et d'éducation physique doivent-ils être maintenus ?

22. Les programmes de DEC sont, en principe, l'unique voie ouverte aux élèves venant directement du secondaire. Devrait-on diversifier davantage les programmes à l'intention de la clientèle «jeune» ?

23. Les programmes sont conçus pour être suivis durant des trimestres d'études consécutifs. Devrait-on développer une formule modulaire permettant l'alternance travail-études avec la possibilité d'obtenir une forme d'attestation d'études intermédiaire ?

6.3.3 La finalité des programmes

La finalité générale des programmes d'études collégiales est, bien entendu, de répondre à des besoins sociaux et individuels de formation. Or, les besoins ne sont pas seulement qualitatifs, dans le sens du type de formation à donner, mais aussi quantitatifs, dans le sens du nombre de personnes à former de telle ou telle manière. En effet, ce serait mal rendre service tant aux individus qu'à la collectivité que de former un grand nombre de personnes dans des domaines où les débouchés sont rares.

Cela amène à s'interroger sur le nombre idéal de diplômés dans les divers programmes et à envisager divers moyens de régulariser l'afflux des élèves vers tel ou tel programme. Il est évident que les services d'orientation scolaire et professionnelle ont un rôle important à jouer à cet égard. Mais on peut penser également que des mesures d'ordre pédagogique pourraient favoriser les cheminements qui paraissent les plus prometteurs.

Par exemple, s'il est vrai que la société de demain offrira d'excellentes perspectives pour les diplômés en sciences et en technologie, il faut se demander s'il est sensé de rendre difficile l'accès à ces programmes par le maintien des préalables et s'il est opportun d'y maintenir un rythme d'études qui risque de décourager l'élève moyen. Dans d'autres programmes, si on considère que trop d'élèves s'y engouffrent, un resserrement des exigences pourrait rétablir un meilleur équilibre entre l'offre et le besoin de formation.

Vers des études universitaires

Les programmes de formation générale au collégial, qui regroupent environ 54 % de l'effectif «régulier», visent principalement à préparer les élèves aux études universitaires. Cette formation est fournie tout particulièrement dans le cadre d'une «concentration», c'est-à-dire un début de spécialisation, dans l'un ou l'autre de quelques grands champs de connaissances.

Les concentrations — qui donnent à chacun des programmes généraux son caractère particulier — sont Sciences de la nature, Sciences humaines, Arts, Musique, Arts plastiques, Lettres et Sciences de la parole. Seuls les programmes/concentrations Musique, Arts plastiques et Sciences de la parole ont, actuellement, un contenu défini. Les autres permettent une grande variété de cheminements à l'intérieur d'un cadre très large[1]. Cela a amené les collèges à élaborer localement des profils d'études plus particuliers. Ainsi, dans le cadre du programme de Sciences de la nature, on trouve généralement un profil appelé Sciences de la santé et un autre nommé Sciences pures et appliquées ; à l'intérieur des Sciences humaines, on trouve généralement Sciences de l'administration, Sciences humaines avec mathématiques et Sciences humaines sans mathématiques, les deux derniers pouvant être encore subdivisés en divers «sous-programmes». Sous la rubrique Arts, on peut trouver les profils plus précis de Cinéma et de Danse.

Les programmes de Sciences de la nature et certains profils de Sciences humaines sont réputés comme étant les plus exigeants, notamment à cause des cours de mathématiques et, pour certains, de chimie, qui en font partie. C'est dans ces programmes qu'on retrouve les élèves ayant, en moyenne, les meilleures notes du secondaire.

La révision du programme de Sciences humaines s'oriente vers un resserrement du nombre de variantes possibles, laissant toutefois encore place à des cheminements diversifiés. Par contre, la révision du programme de Sciences de la nature semble s'orienter plus nettement vers un important noyau commun de cours, à l'intérieur de la concentration.

Le programme de Sciences humaines est celui qui regroupe le plus grand nombre d'élèves de tous les programmes collégiaux. Il réunit en effet près d'un tiers de l'effectif régulier total et plus de la moitié de l'effectif régulier du secteur général. Le programme de Sciences, de son côté, réunit un peu plus du tiers de l'effectif du secteur général.

Par rapport aux Sciences humaines et aux Sciences de la nature, les programmes d'Arts et de Lettres paraissent plus marginaux du fait qu'ils ne regroupent chacun qu'environ 5 % des élèves du secteur général. Les mêmes questions se poseront lors de la révision à venir de ces deux programmes : faut-il définir un noyau commun de cours dans le cadre de la concentration ou doit-on plutôt laisser de la place à des cheminements divers ? Et doit-on trouver une manière d'inciter les élèves à s'initier aux sciences de la nature et aux sciences humaines afin de leur assurer une plus grande polyvalence ?

[1] Ces programmes font l'objet, en ce moment, d'une révision plus ou moins avancée ; celle qui touche les Sciences humaines pourrait aboutir à l'implantation d'un programme révisé à partir de 1991.

Quant aux cours complémentaires, ils sont censés contribuer à la polyvalence des diplômés. Dans cette optique, le Règlement sur le régime pédagogique stipule que ces cours doivent être choisis en dehors des disciplines de concentration. L'interprétation qui prévaut quant au sens de cette disposition permet toutefois aux élèves de choisir, comme cours complémentaires, des cours de disciplines voisines de celles de leur concentration. Par ailleurs, les collèges utilisent souvent ces cours pour permettre à un élève de combler des lacunes de sa formation antérieure, que ce soit en langue maternelle, en mathématiques, en chimie ou en méthodologie. Il n'est donc pas certain que ces cours jouent véritablement un rôle de diversification de la formation.

QUESTIONS

24. Comment assurer, au secteur général du collégial, l'équilibre entre la polyvalence ou la diversification de la formation, d'une part, et, d'autre part, le début de spécialisation ?

25. Y a-t-il des contenus de formation qui devraient être obligatoires ou fortement recommandés aux élèves de tous ou de certains de ces programmes ?

26. À l'intérieur des concentrations, faut-il définir un bloc de cours unique, le même à travers le réseau, ou doit-on permettre une diversité de cheminements au choix des établissements et des élèves ?

27. Compte tenu des besoins sociaux et individuels de formation, y a-t-il actuellement un équilibre adéquat entre l'effectif du secteur général et professionnel et entre les divers programmes généraux ? Par quelles mesures pédagogiques pourrait-on régulariser l'orientation des élèves vers tel ou tel programme ?

Vers le marché du travail

Contrairement à la formation pré-universitaire, la formation professionnelle au collégial est offerte, comme on l'a vu plus haut, dans une variété de programmes : programmes de DEC, de CEC, de DPEC, de AEC, des programmes maison et de la formation sur mesure. Or, seuls les programmes de DEC sont ouverts à la clientèle «jeune», les autres types de formation s'adressant aux élèves adultes. La problématique des programmes professionnels recoupe donc aussi celle des élèves adultes et de leurs besoins de formation (voir point 6.2).

En plus de comprendre divers types de programmes, la formation professionnelle se caractérise par le grand nombre de programmes mis sur pied en vue de répondre le mieux possible à une diversité de besoins de formation : quelque 140 programmes de DEC, 100 programmes de CEC, une vingtaine de programmes de DPEC, 150 programmes d'AEC...

La «spécialisation», bloc le plus important des programmes menant au DEC professionnel, doit compter entre 52 et 65 unités, selon le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*. En y ajoutant les 18 2/3 unités que comptent les cours obligatoires et les 8 unités des cours complémentaires, on arrive à un total se situant entre 58 et 91 2/3 pour les programmes professionnels.

Certains de ces programmes sont surchargés. La Commission de l'enseignement professionnel a signalé à plusieurs reprises que la révision des programmes a souvent pour résultat d'ajouter des contenus et même des cours (et donc des unités) sans en enlever un quantité équivalente, de telle sorte que ces programmes tendent à s'approcher du maximum d'unités. Cela signifie que les élèves doivent réussir un nombre d'unités aussi équivalent ou même supérieur à celui exigé dans le programme de Sciences de la nature. Plusieurs programmes professionnels sont ainsi très chargés non seulement quant au nombre d'unités mais également au chapitre des contenus; cela est surtout le cas de plusieurs programmes de techniques physiques.

Cette tendance à ajouter des contenus sous forme de cours qu'on juxtapose les uns aux autres peut s'expliquer en partie du fait qu'on ne se préoccupe pas suffisamment de la pertinence des diverses composantes dans une perspective de ***formation fondamentale*** dans le cadre d'un ***programme intégré***. Il s'agit là d'une question de concertation et de gestion des programmes dont on saisit dès lors toute l'importance.

La polyvalence, dont il a déjà été question à plusieurs reprises, prend toute son importance, dans la formation professionnelle, compte tenu de la place qu'occupent les PME dans l'économie du Québec et des besoins de ce type d'entreprises qui ne peuvent pas embaucher un grand nombre de spécialistes dans des domaines «pointus». Compte tenu aussi du mode d'apprentissage de la plupart des élèves du secteur professionnel, la formation doit comporter un juste équilibre entre la théorie et la pratique. Les stages et les applications concrètes des apprentissages sont des moyens pédagogiques importants.

Plusieurs programmes sont «boudés» par les élèves alors qu'ils offrent pourtant d'excellentes perspectives d'emploi. D'autres programmes, au contraire, attirent les élèves même si les débouchés sont plus limités. Cela peut s'expliquer par divers facteurs: l'orientation scolaire, l'accessibilité géographique, la lourdeur ou le degré de difficulté du programme, les préalables exigés, le degré de valorisation de tel type de travail (travail en usine ou travail de bureau...), etc. L'un des défis posés au système d'enseignement en général et à l'enseignement collégial en particulier semble être d'attirer les élèves vers une formation professionnelle d'un bon calibre.

D'une manière générale, l'effectif des programmes professionnels au collégial diminue d'année en année (il est vrai qu'une augmentation se dessine pour l'année 1990-1991); il se situe actuellement à quelque 45 % de l'effectif régulier des cégeps, alors que le *rapport Parent* avait estimé que les deux tiers des jeunes devraient s'orienter vers le secteur professionnel.

Un autre défi consiste à prévoir les besoins de formation professionnelle et de développer, sans trop de délai, les programmes pertinents[73]. On sait en effet que tant la révision des programmes déjà existants que le développement de nouveaux programmes sont des processus très longs et très complexes qui impliquent, parfois, des négociations entre divers groupes d'intéressés et des compromis, pas toujours heureux. Et cela à une époque où l'offre de formation doit pouvoir s'adapter à l'évolution rapide des besoins des individus et de la société.

Par ailleurs, beaucoup de programmes professionnels sont développés à la suite de recherches, d'expériences et de contacts directs avec des entreprises. La recherche-développement paraît ainsi comme un moyen indispensable et cette recherche doit logiquement se faire au collégial lorsque c'est cet ordre d'enseignement qui constitue le lieu de formation terminale.

L'une des caractéristiques fondamentales de l'enseignement collégial tel qu'il a été conçu à la fin des années 60 consiste à avoir confié à une même institution postsecondaire un enseignement professionnel et un enseignement préuniversitaire, puis à avoir voulu assurer à l'enseignement professionnel une perspective plus large que celle de la spécialisation technique. C'est ainsi qu'on a, à la suite du *rapport Parent*, décidé qu'un bloc de cours de culture générale serait commun à tous les programmes, tant professionnels que généraux[74].

Or, beaucoup d'élèves du secteur professionnel (et parfois même certains professeurs) ont du mal à voir la pertinence des cours obligatoires de français, de philosophie et d'éducation physique. On se demande, périodiquement, si ces cours doivent être maintenus tels quels dans ces programmes et s'ils doivent nécessairement être les mêmes pour les élèves du secteur général et du secteur professionnel.

Rappelons enfin que se posent divers problèmes d'harmonisation de l'enseignement professionnel du secondaire et du collégial[75], notamment par l'existence de préalables pour l'admission à de nombreux programmes au collégial et par le chevauchement de plusieurs programmes de formation entre les deux ordres d'enseignement. Cela ne facilite pas la poursuite au collégial d'une formation professionnelle acquise au secondaire sans des détours et des reprises. On peut se demander s'il n'y a pas lieu de favoriser un meilleur continuum de la formation professionnelle permettant à l'élève de cheminer, en enseig[illegible]sionnel, du secondaire, via le collégial, jusqu'à l'université.

73. Pas seulement les programmes menant au DEC mais aussi les divers autres types de formation (programmes de CEC, de AEC, formation sur mesure, etc.) visant à répondre à des besoins de perfectionnement et de recyclage.

74. Il s'agit ici de programmes menant au diplôme d'études collégiales.

75. Conseil des collèges, *L'harmonisation du secondaire et du collégial... Rapport 1988-1989*, [Québec], 1989, 115 p.

QUESTIONS

28. **Que faudrait-il faire pour augmenter les inscriptions dans les programmes professionnels tout en maintenant un calibre suffisant de la formation ?**

29. **Comment pourrait-on aménager un véritable continuum de la formation professionnelle du secondaire jusqu'à l'université ?**

30. **Quel équilibre doit-on rechercher entre la spécialisation et la polyvalence ?**

31. **Comment peut-on rendre plus souple le processus de création et de révision des programmes afin de pouvoir répondre plus rapidement à de nouveaux besoins de formation ?**

32. **De quelle manière pourra-t-on intégrer les activités de perfectionnement, de mise à jour des connaissances et le recyclage dans les études collégiales ?**

La formation de la personne et du citoyen

Tous les diplômés du secteur général ne poursuivront pas nécessairement des études universitaires. Par ailleurs, les diplômés, tant du secteur général que du secteur professionnel, comme d'ailleurs tous les élèves qui abandonnent les études collégiales en cours de route, ont des besoins de formation en tant qu'individus et en tant que citoyens.

Parmi les matières du secondaire, on trouve actuellement la formation personnelle et sociale qui vise à répondre à des besoins de cette nature. L'école secondaire fournit également une formation générale qui devrait constituer une bonne base pour toute personne.

La question qui se pose, au collégial, est de savoir si les collèges doivent développer, par des mesures pédagogiques particulières, cette formation personnelle et sociale.

QUESTION

33. **Les valeurs éthiques, le patrimoine culturel, l'instruction civique, sont-ils des contenus qui sont suffisamment développés dans l'ensemble des programmes actuels ? Comment les collèges pourraient-ils faire plus dans ce sens ?**

6.4 Le cheminement scolaire et la réussite des études

Formation = réussite ?

Notre système d'enseignement est largement fondé sur le postulat qu'il n'y a pas de formation ou, du moins, pas de formation valable s'il n'y a pas réussite. On pose comme principe qu'il y a des objectifs de formation et des seuils à atteindre, sanctionnés par l'obtention ou non de la note de passage, et qui deviennent des préalables à la poursuite des études.

L'élève qui échoue se trouve ainsi devant un obstacle dans son cheminement. Il devra alors soit reprendre la partie de la formation en cause (le cours, l'année...), soit changer d'orientation, soit abandonner les études.

Ce modèle est si ancré chez nous que, dans le milieu collégial, on se surprend — et plusieurs se scandalisent — en constatant qu'au secondaire, l'élève n'est pas tenu de réussir chacun des cours pour être promu et même qu'il pourra obtenir le diplôme d'études secondaires, qui lui ouvre la voie au collège, sans avoir nécessairement réussi tous ses cours.

Pourtant, on pourrait prétendre que même si un élève a obtenu une note faible de, disons, 40 % ou 30 %, il a néanmoins dû retenir quelque chose de la matière à apprendre et il peut avoir fait des acquis importants au chapitre des méthodes de travail, des attitudes, etc. On aura peut-être trop vite fait de considérer un tel résultat comme le témoignage d'un échec absolu [76].

C'est sans doute une telle conception, plus nuancée, de la question de la réussite et de l'échec qui a prévalu en Suède lorsqu'on y a introduit, dans les années 60, «l'école sans échec», où l'élève est promu d'une classe à l'autre indépendamment de ses résultats. L'autre aspect de cette question concerne la démotivation de l'élève qui, malgré les efforts qu'il aura pu investir, se voit marqué par l'échec et marginalisé par le retard qu'il prend dans son cheminement en regard de ses camarades ou, dans le pire des cas, contraint d'abandonner son projet d'études.

Favoriser la réussite

Tant que prévaudra la conception actuelle de la réussite des cours comme critère de formation, il faut donc faire tout ce qui est possible pour favoriser la réussite pour tous les élèves. C'est là aussi une manière de rentabiliser le système d'enseignement dont l'objectif, dans cette même optique, est de «produire des diplômés».

Dans deux rapports successifs sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, le Conseil des collèges s'est penché sur les difficultés qui se dressent sur le chemin de la réussite des études collégiales [77]. Ces difficultés sont de divers ordres; elles

76. L'article 34 du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* stipule d'ailleurs que le critère d'obtention du diplôme (DEC, CEC ou DPEC) est le fait d'avoir atteint **les objectifs du programme**; on ne dit donc pas explicitement qu'il faut avoir réussi chacun des cours du programme.

77. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial. Rapport 1987-1988*, [Québec], 1988, 100 p.; idem, *L'harmonisation du secondaire et du collégial. Rapport 1988-1989*, [Québec], 1989, 117 p.

peuvent être reliées au vécu scolaire antérieur de l'élève, au passage du secondaire au collégial, à l'organisation des études collégiales, à la motivation et aux aspirations scolaires des élèves, à leur situation financière et à l'exercice d'un emploi durant les études, aux enseignants et aux enseignantes, au collège comme milieu de vie, etc.

Comme les difficultés se manifestent, au collégial, surtout durant la première année, voire durant le premier trimestre des études, tout porte à croire que des facteurs liés à la transition d'un ordre d'enseignement à l'autre, du secondaire au collégial, jouent un rôle important. Les apprentissages réalisés au secondaire, l'orientation scolaire, l'organisation différente de l'enseignement, le degré d'autonomie exigée au collège, le manque de contacts et de compréhension réciproque entre les acteurs des deux ordres d'enseignement paraissent comme autant de facteurs qui expliquent en grande partie les échecs et les abandons de cours et, ultimement, l'abandon des études[78]. Mais avant même d'entrer au collège, les conditions particulières d'admission à certains programmes collégiaux sous forme de cours préalables du secondaire dressent déjà un obstacle à l'accessibilité.

Pour remédier à ces problèmes, le Conseil des collèges a proposé diverses mesures visant à favoriser une transition plus harmonieuse entre les deux ordres d'enseignement : un accueil et un encadrement au collégial mieux adaptés aux besoins de l'ensemble des élèves, le dépistage précoce des élèves susceptibles de connaître des difficultés scolaires, diverses mesures d'aide à ces élèves, des cours de mise à niveau pour ceux qui n'ont pas acquis, au secondaire, les connaissances attendues pour tel ou tel programme, une réduction importante des préalables, etc.

Plusieurs mesures pédagogiques de cette nature ont été expérimentées durant les dernières années dans le réseau collégial[79]. La Fédération des cégeps[80] en distingue sept grandes catégories, à savoir :

- les centres d'aide et le tutorat par les pairs[81] ;
- l'encadrement particulier dans une matière ;
- les programmes particuliers d'accueil ;
- l'organisation scolaire particulière ;
- l'évaluation à la mi-session ;
- le «mastery learning» ;
- les approches intégrées.

À la suite de l'étude de ce type de mesures et de leurs résultats, la Fédération conclut que les expériences d'évaluation des apprentissages à la mi-session sont les plus prometteuses, compte tenu à la fois des résultats et du peu de ressources supplémentaires nécessaires. Sont également porteurs d'espoir, selon la Fédération, des programmes d'accueil s'adressant à des élèves admissibles aux études collégiales, le

78. Voir aussi, L. Cornell et al. [et la coord. de M. Waller], *Easing the Transition from Secondary School to College*, Sainte-Anne-de-Bellevue [Québec], John Abbott College 1990, 125 p.

79. Louise Langevin et al. en dressent l'inventaire dans *L'Aide à l'apprentissage : un pas de plus vers l'action*, Montréal, collège de Bois-de-Boulogne, 1989, 91 p.

80. Fédération des cégeps, *Le cheminement scolaire des étudiantes et étudiants*, Montréal, 1989, 243 p.

81. Voir aussi Hélène Lavoie, *Le tutorat par les pairs*, [Québec], ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 1988, 44 p. + annexe.

«mastery learning» et l'approche intégrée, cela principalement parce que ces expériences font intervenir la concertation des participants, la planification des enseignements et des apprentissages ainsi que l'évaluation, tant quantitative que qualitative, de la démarche.

Les centres d'aide et le tutorat par les pairs sont appréciés par de nombreux élèves, et considérés comme des mesures essentielles en vue de favoriser la persévérance et la réussite, surtout dans certains collèges anglophones. Cependant, selon la Fédération, l'[illegible] de ces [illegible] [illegible] [illegible] résultats encourageants

[illegible]

Les remarques formulées plus haut au sujet du maintien des seuils de passage, d'une part, et, d'autre part, les résultats peu encourageants des mesures d'aide destinées aux élèves les plus faibles, auxquels on voudrait ouvrir l'accès au collégial, posent tout le problème de l'extension de la mission de formation des collèges.

Deux conceptions s'opposent. Selon la première, la mission du collégial est liée à un certain niveau de la formation. Les divers responsables de l'enseignement collégial s'opposent souvent résolument à toute initiative qui pourrait avoir pour effet de baisser le niveau ou de «secondariser» l'enseignement collégial[82]. Il faut admettre, selon cette façon de voir, qu'un certain nombre de jeunes ne possèdent pas les dispositions ou les préalables[83] (intellectuels ou autres) nécessaires pour entreprendre des études de niveau collégial.

Selon une autre conception, le collégial doit se reconnaître une responsabilité de formation postsecondaire même à l'égard des élèves qui ne répondent pas actuellement à l'ensemble des conditions d'admission. Se posent alors de nombreuses questions sur le type de formation à assurer à ces élèves et sur les cheminements à leur offrir.

QUESTIONS

34. Quelles mesures devrait-on introduire au collégial en vue de mieux favoriser la réussite des élèves du collégial ?

35. Quelles sont les mesures les plus efficaces ou les plus prometteuses pour venir en aide aux élèves «à risque» ?

36. Les collèges devraient-ils instaurer des programmes d'études ou des cheminements particuliers à l'intention des élèves qui, à l'heure actuelle, ne répondent pas véritablement aux conditions normales d'admission ?

---

82. C'est là le sens de la phrase «Il ne faut pas détourner le cégep» que le SRAM adoptait comme leitmotiv de son *Rapport annuel 1988-1989*.

83. Dans l'acception la plus large du terme.

7. AUTRES MISSIONS

Rappelons qu'à côté de la mission première, celle de l'enseignement, le collégial a été investi, plus ou moins explicitement, de deux autres missions : être au service de la communauté et contribuer aux efforts de recherche de la société québécoise. L'examen des priorités de développement du collégial pour les années à venir doit nécessairement comprendre une réflexion sur les actions à maintenir, à développer ou à supprimer dans ces domaines.

7.1 La mission de service à la communauté

Le concept de «milieu»

Il faut entendre par «milieu» beaucoup plus qu'un strict découpage géographique. Si le milieu «local» revêt davantage cette connotation plus limitée de territoire, c'est-à-dire celui où se recrute principalement la clientèle étudiante, le milieu «régional» est plus riche de sens : il réfère à une réalité fondée sur des «spécificités et des potentiels» propres à une région, ***surtout sur le plan économique et social***.

La notion de milieu est donc une réalité fort complexe à laquelle il faut associer la ***dimension d'identification, de sentiment d'appartenance et d'appropriation***. Au-delà de l'appartenance légale, l'appartenance d'un cégep à son milieu n'est effective que s'il y a appropriation concrète par le milieu de son cégep.

La dimension régionale

Dès sa création, le réseau collégial a eu comme mission de s'intégrer au milieu et de favoriser son développement socio-économique. Une lecture du *rapport Parent* fait ressortir l'importance du thème cégep-milieu.

En modifiant les structures administratives, il était d'abord recommandé clairement que le cégep constitue un organisme administratif distinct, suffisamment décentralisé pour s'adapter aux besoins spécifiques de son milieu. Les auteurs du rapport précisent à cet égard que le cégep «se devra de rayonner dans son milieu, de contribuer, par la collaboration avec d'autres mouvements, à toute initiative éducative et de prêter son concours à toute forme de culture populaire.»

La définition de la structure juridique du cégep contribue à renforcer cette appartenance du cégep à son milieu : le cégep «doit en même temps appartenir à la région où il se situe, il doit être la chose de la population régionale.»

Les textes officiels qui ont suivi[84] ont aussi continué à rappeler et à souhaiter cette relation cégep-milieu.

Ainsi, le *Document d'éducation n° 3* réitère cette volonté du *rapport Parent* que le cégep appartienne à son milieu : cela doit se refléter dans la composition de son conseil d'administration où le milieu doit précisément être représenté et, surtout,

84. *Règlement numéro 3 ; loi 21 ; Document d'éducation n° 3 ; Projet du Gouvernement à l'endroit des cégeps ; Loi sur le Conseil des collèges ; Loi modifiant la Loi des cégeps.*

par la vocation particulière du cégep qui se définit, au plan de l'enseignement, comme devant s'ajuster aux réalités socio-économiques de la région où il est implanté.

Lorsque viendra le moment de concrétiser ces choix dans la loi, c'est cette participation accrue de la collectivité que le gouvernement privilégiera.

Plus tard, c'est en interrogeant le rôle et la composition du conseil d'administration que le Livre blanc «se souciera avant tout de l'équilibre des influences au sein du cégep» et réaffirmera le caractère public et communautaire de celui-ci.

La dimension socio-économique

En proposant formellement que les cégeps «offrent un enseignement du soir aux adultes désireux de poursuivre les études de ce niveau et collaborent activement aux initiatives de culture populaire qui feront appel à leur concours», le *rapport Parent* définissait le concept d'«éducation permanente».

C'était ainsi reconnaître les exigences démocratiques de l'enseignement collégial, étant donné que l'éducation permanente est précisément ce moyen privilégié par lequel on peut favoriser «le plein développement des ressources du Québec en capital humain». C'était donc reconnaître la fonction sociale de l'éducation dans ce sens où celle-ci serait une contribution majeure non seulement au développement économique mais également au développement social et culturel, individuel et collectif[85].

Du discours à la réalité

Dans son rapport qu'elle déposait en 1982, sur l'éducation des adultes[86], la Commission d'étude sur la formation des adultes considérait que l'éducation des adultes devrait investir davantage au chapitre des emplois communautaires et plus particulièrement par rapport aux chômeurs, aux jeunes sans travail et aux personnes âgées et ce, dans une perspective de développement communautaire.

À l'intérieur de cette question régionale, la Commission établit un lien entre le progrès de l'éducation des adultes et la décentralisation des structures éducatives. Cette dynamique de décentralisation ne peut que favoriser l'accès à des cours et à des études variées pour des populations des régions éloignées des grands centres.

Le projet d'éducation permanente élaboré en 1984[87] rappelle encore que l'éducation des adultes va de pair avec le développement régional. La région y est définie comme l'espace communautaire, le lieu privilégié du développement et on établit la nécessité de promouvoir la conscience régionale.

---

85. PAQUETTE, Normand, 1988. *Les collèges et le développement régional*, 170 p.

86. Commission d'étude sur la formation des adultes. *Apprendre : une action volontaire et responsable. Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'étude permanente*, 1982, 360 p.

87. *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, 1984, 77 p.

Le rapport sur la relation cégep-milieu publié par le Conseil des collèges[88] concluait qu'il y avait un écart notable entre le discours et la pratique. Et même, au fil des ans, les textes ayant des incidences juridiques directes sur le rôle des cégeps avec le milieu, entre autres, le rôle de liaison des conseils d'administration aurait perdu en importance et en signification.

Cela est d'autant plus vrai que la loi elle-même ne donne pas au cégep une véritable «mission» en matière de relations avec le milieu.

Le rapport du Conseil sur les pouvoirs et les responsabilités du cégep de demain[89] fait état de réflexions et de propositions visant à concrétiser davantage cette mission. Si les cégeps ont joué le rôle que présuppose cette mission de «service à la communauté», ils l'ont toutefois joué d'une façon qui varie d'un cégep à l'autre et, surtout, selon une conception qui ne correspond plus au rôle qui devrait être celui d'un cégep dans la société d'aujourd'hui.

En effet, ce rôle a varié parce qu'il était considéré comme ***supplétif*** aux ressources du milieu où le cégep était implanté, c'est-à-dire qu'il comblait une carence estimée comme devant être temporaire. Les différents milieux étant pourvus différemment en ressources de toutes sortes, c'est pourquoi le rôle supplétif a pu varier d'une région à l'autre.

Or, selon le Conseil, cette conception de suppléance devrait être abandonnée. Comme l'école n'est plus la seule source d'apprentissage, elle se doit d'élargir son rôle traditionnel de centre de distribution de connaissances afin de devenir un centre de services pour la communauté où elle est établie.

Dans ce sens, ce rôle réfère à une conception de ***complémentarité*** et repose ainsi sur la responsabilité qui devrait être celle des cégeps : ***parties intégrantes et intégrées de leur milieu respectif***. Le Conseil recommandait à cet égard de modifier la loi des collèges de manière à reconnaître expressément cette troisième mission des cégeps. De même que dans le cas des deux autres missions des cégeps, une concertation entre les institutions des différents ordres de formation était requise, elle vaut aussi dans ce cas.

Des conditions de réalisation[90]

Si l'investissement des collèges dans leur région semble être arrivé à un point de non-retour, de quelle façon peut-on accroître et améliorer cette intégration au milieu ?

L'étude des expériences qui ont été réalisées jusqu'à maintenant fait d'abord ressortir que les collèges les plus engagés et les plus efficaces dans leur milieu sont ceux qui se définissent un mandat et qui se donnent les moyens pour le réaliser. Il y a

88. René Lapierre, *La relation cégep-milieu*, [Québec], Conseil des collèges, coll. «Études et réflexions sur l'enseignement collégial», 185 p.

89. CONSEIL DES COLLÈGES, 1985, *Le Cégep de demain*, 179 p.

90. Ces hypothèses d'avenir sont tirées de l'étude élaborée en 1988 par Normand Paquette, dans le cadre d'un Comité conjoint collèges-DGEC : *Les collèges et le développement régional*.

donc lieu de connaître sa région selon des points de vue géographique, sociologique, économique, politique et culturel, de même que les cibles sur lesquelles il serait possible d'intervenir.

En définitive, on peut penser que c'est à travers leur mission de formation, et notamment l'éducation des adultes, que les collèges pourront réaliser la mission de service à la communauté.

Par ailleurs, cette intégration des collèges à leur milieu soulève aussi la question de leur autonomie face à l'État. Une véritable mission communautaire pour les cégeps n'est guère possible sans un enracinement suffisant dans le milieu d'appartenance, lequel pourrait nécessiter une autonomie plus large.

QUESTIONS

37. La mission de «service à la communauté» vous semble-t-elle une mission essentielle aux cégeps de l'an 2000 ? Si oui, comment devra-t-elle se développer ?

38. Quelle forme de liens peut-on établir entre les services à la communauté et l'enseignement ?

7.2 La mission de recherche

La «mission»

On peut considérer que, dans les faits, la recherche fait partie de la mission des collèges. En effet, des activités de recherche dans les collèges sont subventionnées par le Ministère depuis 1972 et, durant la dernière décennie, les programmes gouvernementaux d'aide à la recherche au collégial se sont multipliés. Les conventions collectives actuellement en vigueur mentionnent explicitement la recherche comme l'une des activités connexes à l'enseignement pouvant faire partie de la tâche d'un enseignant. Et pour rendre possible la réalisation de telles activités, une banque de postes a été créée, dont un certain nombre est réservé à la recherche.

Aussi le Conseil des collèges et la Fédération des cégeps proposent-ils, depuis plusieurs années, que la mission de recherche des collèges soit reconnue explicitement dans des textes officiels. Un comité mis sur pied par la Direction de la recherche et du développement de la DGEC recommande que les activités de recherche soient reconnues comme découlant de la mission d'enseignement dans la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel*[91].

91. Comité ministériel sur la recherche au collégial, *La recherche au collégial : réflexions et recommandations*, DGEC, Direction de la recherche et du développement, 1990, 72 p., recommandation n° 2.

L'ampleur des activités de recherche

Une enquête menée en 1987-1988 auprès de 2784 «chercheurs présumés» du collégial a permis de dénombrer 1967 recherches[92]; compte tenu que le taux de réponse n'était que 38,5 %, on peut sans risque situer à plus de 2000 le total des recherches réalisées dans les collèges depuis leur création.

En 1989, la DGEC publiait un répertoire des chercheurs du collégial[93]. Même si cet ouvrage semble constitué à partir des recherches récentes, financées par les divers organismes subventionnaires, il comporte près de 350 noms de chercheurs (soit en moyenne sept par cégep) et un nombre encore plus considérable de recherches.

Pour l'année 1988-1989, 120 projets de recherche ont été acceptés dans le cadre des programmes PAREA (Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage), PART (Programme d'aide à la recherche technologique) et ACC (Aide aux chercheurs des collèges)[94]. On trouvera ci-dessous des précisions sur ces programmes de subvention.

Les types de recherches

On distingue souvent trois champs de recherche au collégial[95]. La ***recherche pédagogique*** est celle qui est le plus solidement ancrée dans les traditions du réseau; c'est celle qui est reliée de la façon la plus évidente à la mission d'enseignement et c'est celle qui a joui le plus longtemps du soutien financier de l'État.

La ***recherche technologique*** constitue un prolongement de la mission d'enseignement. En plus de viser l'acquisition de savoirs et, surtout, de savoir-faire nouveaux dans des domaines de spécialité des enseignants, elle constitue souvent un mode d'interaction du collège avec son milieu.

Le Conseil des collèges a déjà souligné que cette recherche ne doit pas être confinée au champ des techniques physiques; selon le Conseil, ce volet englobe tous les domaines des techniques (biologiques, humaines, administratives, arts) où le collégial est le mieux placé — sur le plan des compétences, sur le plan des équipements ou sur le plan géographique — pour mener la recherche en question.

Reste enfin la ***recherche fondamentale ou «libre»***. Cette recherche repose sur l'intérêt du chercheur à pousser plus loin les limites de l'inconnu dans une discipline donnée. Elle se justifie aussi largement du fait qu'il se trouve, parmi le personnel

92. Robert Ducharme, Janet Starn, Yvon Bois, Maxime Poirier, *Inventaire des activités de recherche au collégial*, cégep de Saint-Jérôme, 1988, IX + 144 + 122 p. Nous recommandons cet ouvrage à tous ceux qui voudront une information plus complète sur la recherche au collégial.

93. Direction générale de l'enseignement collégial, *Répertoire des chercheurs de l'ordre collégial 1989*, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 115 p. Le ou les domaines de recherche y sont indiqués pour chacun des chercheurs; on y trouve aussi un guide sur les divers programmes de subvention à la recherche au collégial.

94. Comité ministériel [...], *op. cit.*, annexes 2 à 4.

95. Pour une typologie plus élaborée de la recherche, voir R. Ducharme et al., *op. cit.*

des collèges, un nombre non négligeable de personnes ayant les qualifications nécessaires pour faire ce type de recherche et que la société québécoise a intérêt à mettre ces compétences à contribution pour assurer son développement scientifique.

Ce dernier volet de la recherche est celui qui est le moins directement lié aux caractéristiques particulières du collégial. C'est pour cette raison que le Conseil des collèges, dans un récent avis, l'a considérée comme non prioritaire au collégial tout en maintenant qu'elle y reste légitime et doit pouvoir compter sur un financement convenable.

Les programmes de subvention à la recherche

La recherche pédagogique a été soutenue par le Ministère moyennant des programmes qui se sont succédé depuis 1972 ; celui qui est actuellement en vigueur est le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA)[96].

La recherche technologique est financée en partie par les budgets alloués aux centres spécialisés qui sont rattachés aux collèges et dont on compte aujourd'hui une quinzaine ; ils ont pour mission, entre autres choses, de mener des recherches dans leur champ de spécialité. De plus, le Programme d'aide à la recherche technologique (PART) a été créé en 1987 spécialement pour stimuler ce type de recherche en interaction avec les entreprises et le milieu en général[97].

La recherche fondamentale ou «libre» trouve des sources de financement importantes dans divers programmes du fonds FCAR[98] qui sont ouverts, depuis 1982, aux chercheurs des collèges. Un de ces programmes leur est même réservé, depuis 1989, en tant que programme d'émergence, sous le nom d'Aide aux chercheurs des collèges (ACC)[99].

À part ces programmes, dont les fonds proviennent directement ou indirectement du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, les chercheurs des collèges ont accès à plusieurs autres programmes de subvention dont ceux du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH), du Conseil de recherche et sciences naturelles et génie du Canada (CRSNG), etc.

96. Les prédécesseurs de PAREA sont PROSURE (Programme de subvention de recherche et d'expérimentation) 1972-1976 ; PROSIP (Programme de subvention à l'innovation pédagogique) 1977-1985 ; PARPA (Programme d'aide à la recherche sur la pédagogie et l'apprentissage) 1985-1986. PROSURE comportait également le volet recherche organisationnelle ; cette recherche relève désormais du mandat direct de la DGFC.

97. Ce programme vient remplacer le Programme de soutien au transfert de ressources scientifiques vers l'entreprise (couramment appelé AGIR) qui était en vigueur entre 1984 et 1987.

98. Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche. Anciennement connu sous le sigle FCAC.

99. Antérieurement Aide aux chercheurs des collèges et aux chercheurs sans affiliation institutionnelle reconnue (ACSAIR).

Les budgets alloués à la recherche au collégial

Une compilation de l'information disponible au sujet des ressources allouées à la recherche au collégial par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (programmes PAREA, PART, ACC et centres spécialisés) permet de les situer à l'équivalent de 100 postes d'enseignement (environ 5 millions de dollars) auxquels s'ajoutent des budgets de fonctionnement d'environ 4 millions de dollars.

Les services aux chercheurs

En plus de ne pas constituer, formellement, une mission du collégial, la recherche ne fait pas partie de la tâche régulière des enseignants au collégial. C'est ce qui explique que les services aux chercheurs sont généralement peu développés dans les collèges, qu'il s'agisse de services de secrétariat, de formation et d'encadrement des chercheurs, d'assistance technique, d'équipements (laboratoires, services de documentation, informatique), de budgets de déplacement, etc. Selon plusieurs, l'absence de ces formes de soutien dans leur milieu rend difficiles les conditions de la recherche au collégial et freine son développement. Cependant, certains collèges, surtout parmi ceux où la recherche constitue une activité solidement implantée, ont mis sur pied ce genre de services aux chercheurs.

QUESTIONS

39. Le moment est-il venu de confier officiellement une mission de recherche aux collèges ou doit-on s'en tenir à une position qui situe les activités de recherche comme découlant de leur mission d'enseignement ?

40. Dans les prochaines années, la recherche devra-t-elle occuper une place plus importante dans les collèges ? Si oui, quels types de recherches ou quelles thématiques doit-on privilégier ?

41. Comment les retombées des activités de recherche dans les collèges peuvent-elles être réinvesties dans l'enseignement ?

TROISIÈME PARTIE

LA GESTION DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

Pendant plusieurs années, les questions relatives à la gestion du réseau dans son ensemble de même que celles que posait la gestion des établissements eux-mêmes ont souvent pris la vedette. Depuis un certain temps, elles semblent cependant reléguées au second plan au profit d'un questionnement qui porte davantage sur les dimensions pédagogiques : formation fondamentale, approche programme, aide à l'apprentissage, réussite, échecs et abandons, évaluation des apprentissages, contenus des programmes, perfectionnement professionnel des enseignants, etc. Il faut sans doute s'en réjouir et souhaiter que s'accentue encore le mouvement en ce sens.

Faut-il en conclure que l'organisation et la gestion tant du réseau que des établissements ont atteint un tel stade de développement qu'elles provoquent maintenant un niveau de satisfaction qui évacue pratiquement les questions ? Serait-ce plutôt la lassitude des acteurs devant la lenteur et la lourdeur du système qui amène un tel déplacement des accents ? Sommes-nous en présence d'un effet de mûrissement normal et naturel d'un réseau d'établissements qui a appris à se centrer sur l'essentiel ? Cela reste à vérifier. Il n'en reste pas moins que des éléments de la gestion de l'enseignement collégial appellent des améliorations plus ou moins importantes.

Le Conseil des collèges, par son opération de consultation des divers milieux, veut contribuer à dégager, en matière de gestion de l'enseignement collégial comme en d'autres, les voies d'un avenir prévisible et souhaitable. Pour ce faire, et en tenant pour acquis que la réalité et l'évolution de la gestion de l'enseignement collégial sont relativement bien connues, le Conseil se limite, dans cette partie, à une présentation sommaire d'un certain nombre de composantes de la gestion de l'enseignement collégial et à la formulation de quelques questions qui lui paraissent de nature à susciter la réflexion et les commentaires de ses interlocuteurs et interlocutrices.

Dans cette partie, les dimensions suivantes de la gestion de l'enseignement collégial sont abordées :

- Le partage des responsabilités entre le ministère et les établissements.
- La répartition des collèges sur le territoire.
- La gestion des programmes.
- Les structures internes des collèges.
- La gestion des ressources humaines.
- La gestion des ressources financières.
- L'enseignement privé.

Ces dimensions ne couvrent certes pas toute la réalité; elles constituent cependant, à plusieurs égards, les facettes les plus déterminantes de la gestion de l'enseignement collégial, c'est-à-dire de l'ensemble des outils dont dispose le collégial comme éléments de soutien à la réalisation de sa mission première: la formation des jeunes et des adultes.

8. LE PARTAGE DES RESPONSABILITÉS ENTRE LE MINISTÈRE ET LES ÉTABLISSEMENTS

Le partage des responsabilités est, de façon générale, établi par la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* et par le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*.

Depuis son adoption en 1967, la loi sur les cégeps n'a fait l'objet que de changements mineurs. Dans la foulée des nombreuses études réalisées au cours des années, des organismes, dont la Fédération des cégeps et l'Association des cadres des collèges du Québec, ont récemment recommandé au Ministre d'apporter des amendements à la loi en vue d'élargir la mission des cégeps, d'accroître leurs pouvoirs corporatifs et de modifier la composition du Conseil d'administration[100].

Pour ce qui est du *Règlement sur le régime pédagogique du collégial*, adopté en 1984, son application fait actuellement l'objet d'une évaluation menée conjointement par la Direction générale de l'enseignement collégial, la Fédération des cégeps et l'Association des collèges du Québec. Les résultats connus de ces travaux laissent voir qu'on en est à des ajustements relativement mineurs à ce règlement, ajustements qui n'apportent pas de changements significatifs dans le partage des responsabilités entre le Ministère et les organismes.

Dans un rapport[101] qu'il publiait en 1985, le Conseil des collèges analysait longuement la situation en matière de partage des responsabilités et dégageait de cette analyse des conclusions qu'on peut résumer de la façon suivante:

- Pour remplir adéquatement le mandat qui devrait être celui des cégeps de demain, ces derniers ont besoin d'une grande marge d'autonomie, principalement pour mener à bonne fin leur mission de formation et ses trois volets, à savoir: l'enseignement régulier, l'éducation des adultes, la formation socio-communautaire. Et la marge de liberté requise par la recherche et les services à la communauté ne fait que renforcer cette exigence d'autonomie. Les défis de l'avenir de l'enseignement collégial, tant au chapitre de l'accessibilité dans toutes

100. On trouvera des indications à cet effet dans:
- Fédération des cégeps, *Mémoire sur la Loi des collèges d'enseignement général et professionnel*, Octobre 1988.
- Association des cadres des collèges du Québec, *Pour un ajustement de la Loi des collèges*, Janvier 1989.

101. Conseil des collèges, *Le cégep de demain. Rapport du Conseil des collèges effectué à la suite de la consultation de 1984* (sur le thème «Le cégep de demain, pouvoirs et responsabilités»), Québec, 1985, 180 pages.

ses dimensions — sociale, culturelle, géographique, économique —, qu'au chapitre des rapides mutations de tout ordre justifient cette autonomie plus grande.

- La loi des cégeps, de façon générale, et le règlement des études collégiales, en particulier, rendent possible l'autonomie nécessaire. En effet, la loi, d'une part, de par les pouvoirs qu'elle assure aux cégeps, corporations publiques, assure les fondements légaux nécessaires. D'autre part, le régime pédagogique promulgué sous forme réglementaire en février 1984 laisse aux cégeps toute l'autonomie nécessaire pour remplir adéquatement leur mission de formation.

- Malgré la loi des cégeps, malgré le règlement des études, la grande majorité des cégeps disent ne pas jouir d'une grande autonomie. Bien sûr, les différents modes d'intervention du Ministère auprès des cégeps ont pu dans le passé contribuer à restreindre cette autonomie. Mais, pour une part importante, l'autonomie ou le pouvoir des cégeps dépasse le cadre juridique. Elle repose sur la compétence professionnelle, sur l'implication sociale, sur le leadership de l'administration.

- On constate l'absence de certaines des conditions nécessaires à l'exercice de l'autonomie que, juridiquement, les cégeps possèdent. Ces conditions concernent les conditions de travail des employés et l'enveloppe budgétaire des cégeps.

QUESTIONS

42. Dans quelle mesure les constats et les points de vue qui précèdent sont-ils encore d'actualité en 1990 ?

43. Dans la perspective de l'an 2000, quels sont les principaux changements à apporter au partage des responsabilités entre le Ministère et les collèges ?

9. LA RÉPARTITION DES COLLÈGES SUR LE TERRITOIRE

En septembre 1990, dans le secteur public, on comptera 46 cégeps sur le territoire du Québec dont un [102] qui dispense l'enseignement dans trois campus différents : il y a donc 48 établissements publics d'enseignement collégial relevant du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

On trouve aussi 10 établissements relevant d'autres ministères et ayant une vocation particulière : sept conservatoires de musique, deux instituts de technologie agro-alimentaire et un institut de tourisme et d'hôtellerie.

Quelques cégeps dispensent aussi l'enseignement dans des centres — des antennes — situés dans une ville autre que celle de leur siège social.

102. Il s'agit du collège régional Champlain — collège anglophone — qui a des campus à St-Lambert, Lennoxville et Québec.

Depuis 1983-1984, on a aussi assisté à la naissance d'une quinzaine de centres spécialisés au sein des cégeps. Ces centres en plus de dispenser l'enseignement dans leur domaine, ont aussi pour mission de faire de la recherche dans leur champ de spécialité.

Il faut aussi noter que de nombreuses requêtes ont été adressées au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, depuis quelques années, en vue de la création d'un cégep ou d'une antenne dans des régions ou des arrondissements qui ne se considèrent pas bien desservis par les cégeps existants.

L'effectif étudiant à l'enseignement régulier varie considérablement d'un cégep à l'autre :

- sept cégeps ont plus de 5 000 élèves ;
- douze cégeps ont entre 3 000 et 5 000 élèves ;
- neuf cégeps ont entre 2 000 et 3 000 élèves ;
- quatorze cégeps ont entre 1 000 et 2 000 élèves ;
- six cégeps ont moins de 1 000 élèves.

Il n'existe pas de politique générale ou de cadre de référence formel qui préside à la création de collèges ou d'antennes. Cela relève de la discrétion des autorités gouvernementales. En 1988, le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science énonçait que les grandes orientations que le gouvernement essaie de suivre en matière de développement de l'enseignement collégial se regroupent autour des propositions suivantes :

1) l'enseignement collégial doit en principe être accessible dans chaque région. À défaut d'un cégep complet et autonome, chaque région doit avoir accès à l'enseignement collégial sous des formes adaptées à ses besoins ;

2) l'existence de l'enseignement collégial dans une région est pour celle-ci un facteur majeur d'équilibre et de développement culturel, social et économique ;

3) l'existence raisonnable assurée d'un bassin minimum de clientèle est un élément nécessaire pour l'implantation de l'enseignement collégial régulier dans une région ;

4) sous des formes adaptées aux besoins, l'enseignement collégial doit être accessible aux adultes dans toutes les régions du Québec ;

5) l'implantation de l'enseignement collégial doit répondre à des exigences minimales de rationalité organisationnelle, pédagogique, administrative et financière ;

6) l'enseignement collégial, où qu'il soit offert, doit répondre aux normes de qualité définies pour cet ordre d'enseignement ;

7) l'unité de l'enseignement collégial doit être assurée dans chaque région. Avant de statuer sur tout projet de développement, il faut tenir compte de l'ensemble de l'activité qui se fait dans une région et le faire dans une perspective d'unité, non pas de dispersion [103].

Compte tenu des caractéristiques de l'enseignement collégial au Québec, des besoins à l'aube de l'an 2000 et de l'effectif prévisible au cours des dix ou quinze prochaines années, il se trouve des gens qui favorisent une révision de la carte des cégeps, en particulier pour en réduire le nombre. D'autres, par ailleurs, en faisant appel surtout au principe de l'accessibilité et au rôle socio-économique que remplit un collège dans sa région, optent plutôt pour la situation qui prévaut actuellement au Québec en y apportant des changements qui vont dans le sens de l'ajout d'un certain nombre d'antennes pour rapprocher encore davantage les établissements des lieux de résidence de la clientèle étudiante.

QUESTIONS

44. En quoi la configuration actuelle (la carte) de l'enseignement collégial permet-elle de croire que les besoins prévisibles du Québec pourront être satisfaits ?

45. Est-il pertinent et souhaitable aux plans pédagogique, financier et social de revoir la répartition des cégeps sur le territoire du Québec ? Si oui, quels seraient les principaux critères à retenir pour ce faire ?

10. LA GESTION DES PROGRAMMES

La gestion des programmes de l'enseignement collégial recouvre plusieurs facettes. Dans la recherche d'orientations à promouvoir pour le développement du collégial, deux éléments semblent revêtir une importance particulière : la répartition des programmes sur le territoire de même que l'évaluation et la révision des programmes.

10.1 La répartition des programmes sur le territoire

Alors que tous les principaux programmes de l'enseignement préuniversitaire sont offerts dans tous les cégeps, il en va tout autrement dans le secteur de l'enseignement technique où on trouve des programmes à site unique, des programmes offerts dans quelques collèges et d'autres dans de nombreux établissements.

103. «L'avenir de l'enseignement dans la Baie-des-chaleurs». Intervention de Claude Ryan, ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Science, au Sommet économique de la Gaspésie, Carleton, 24 septembre 1988.

Lors de la création des cégeps c'est, bien sûr, la tradition des établissements auxquels succédait le cégep et la disponibilité immédiate des ressources qui ont surtout guidé le Ministère et les établissements dans le choix des spécialités professionnelles qui y seraient offertes. Graduellement, des critères plus nombreux, plus rationnels et plus rigoureusement appliqués ont présidé aux autorisations de dispenser les programmes : prévisions de clientèle, besoins régionaux et nationaux en main-d'œuvre, axe de développement du collège demandeur, coût des équipements et de l'enseignement, concertation régionale, etc.

Malgré cette rationalisation qui a produit de bons effets, de nombreux facteurs semblent militer aujourd'hui en faveur d'une révision de la répartition des programmes professionnels. Parmi ces facteurs, des observateurs et des analystes de la scène collégiale notent : les nouveaux besoins du marché du travail, les changements technologiques importants et rapides dans plusieurs domaines, la diminution de l'effectif dans certains programmes, etc. D'autres soulignent aussi la nécessaire concertation des ordres d'enseignement qui s'impose encore davantage depuis la réforme de la formation professionnelle au secondaire. Certains vont même jusqu'à souhaiter qu'on en arrive à une «carte» unique des enseignements professionnels (secondaire) et techniques (collégial) au Québec et à des efforts conjugués des deux ordres d'enseignement pour valoriser la formation professionnelle.

10.2 L'évaluation et la révision des programmes

Il pourrait, bien sûr, être éclairant d'examiner longuement les composantes et la dynamique du processus provincial et national d'évaluation et de révision des programmes[104]. Pour les fins du présent exercice, qu'il suffise de citer l'extrait suivant d'un récent rapport du Conseil des collèges[105] :

> C'est ainsi que, tout en reconnaissant l'importance, voire l'absolue nécessité de la participation active des enseignantes et des enseignants des collèges à l'élaboration et à la révision des programmes, le Conseil des collèges croit que le Ministère doit se donner, pour chacun des principaux programmes, sinon pour tous, une équipe restreinte, stable et dynamique, chargée d'effectuer des analyses, d'alimenter la réflexion des enseignantes et des enseignants, de coordonner les travaux de comités de coordination, bref de voir à l'orientation de chaque programme. C'est aussi une telle équipe qui devrait être chargée d'établir des liens soutenus avec des interlocutrices et des interlocuteurs des autres ordres d'enseignement et de les associer de diverses façons à la définition des objectifs et des contenus des programmes.

104. Ceux et celles qui désirent analyser plus à fond ces questions trouveront des renseignements utiles dans les documents suivants :
- *Cadre de référence pour les concepts de programme, approche programme, gestion des programmes*. Document préparé par le Comité sur la gestion des programmes de la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps. Juin 1988.
- *Un modèle organisationnel de gestion des programmes*. Document préparé par la Commission des affaires pédagogiques de la Fédération des cégeps et adopté par l'Assemblée générale de la Fédération en novembre 1988.
- *La gestion des programmes de l'enseignement collégial : ses grands encadrements*. Document de travail préparé par la Direction générale de l'enseignement collégial. Janvier 1989.

105. Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons*. Rapport 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Québec, 1989, p. 58.

Le Conseil en vient à cette conclusion après avoir constaté la lenteur du processus de révision des programmes et après avoir reçu des témoignages selon lesquels on se retrouve aujourd'hui devant une démarche dont les résultats sont fondés sur des consensus minimaux ou sur des arbitrages qui visent davantage à «acheter la paix» qu'à affirmer clairement les exigences nouvelles et nécessaires pour améliorer la qualité des programmes et pour implanter solidement la formation fondamentale.

Par ailleurs, des travaux en cours à la Commission de l'évaluation du Conseil des collèges vont dans le sens d'une obligation qui serait faite à chaque collège de se donner une politique institutionnelle de l'application locale des programmes, sur le modèle de ce qui se fait actuellement en matière d'évaluation des apprentissages.

QUESTIONS

46. Quels sont les principaux changements à introduire dans les orientations et les pratiques en matière d'évaluation et de révision des programmes de l'enseignement collégial ?

47. Pour favoriser un meilleur ajustement du développement de l'enseignement professionnel aux besoins caractéristiques de la société de l'an 2000, quels sont les principaux critères qui devraient présider à une révision de la répartition des programmes d'enseignement technique sur le territoire ?

11. LES STRUCTURES INTERNES DES COLLÈGES

Les structures administratives des collèges s'inspirent d'une philosophie de gestion basée sur le concept de la gestion participative qui se concrétise principalement dans la composition, les responsabilités et le fonctionnement du conseil d'administration, de la commission pédagogique et des départements.

Dans son rapport de 1985[106] le Conseil des collèges consacre plusieurs pages à l'approche participative pour conclure, entre autres choses, qu'il n'y a pas lieu de remettre en question cette approche mais qu'un accord doit exister entre les parties sur les points suivants :

- l'intensité de l'application du principe de gestion participative, entre la consultation simple à un pôle et la cogestion à l'autre pôle ;
- la clarté et la précision du partage des pouvoirs et des responsabilités entre les différentes instances de l'établissement et leur intégration en un tout institutionnel ;

106. Conseil des collèges, *Le cégep de demain*, op. cit.

- la composition de ces différentes instances institutionnelles ;

- les compétences personnelles minimales pour participer ;

- le champ d'autonomie de fonctionnement des individus et la nature des mandats des mandatés ;

- les principes de responsabilité et de reddition de compte.[107]

Pour ce qui est des lieux d'exercice de la gestion participative, leur composition, leur rôle, leurs fonctions et leur fonctionnement sont présentés dans divers documents allant de la *Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel* aux diverses conventions collectives des enseignants et enseignantes. Des évaluations du fonctionnement et du rendement de ces diverses instances sont aussi présentées dans divers documents[108] publiés depuis une dizaine d'années et qu'il serait superflu de résumer ici.

Rappelons simplement deux des conclusions qui se dégagent du «*rapport Grégoire*».

> Le département constitue sûrement l'un de ces secteurs où une action s'impose. Ce lieu privilégié de rencontre des enseignants fait pratiquement l'unanimité sur son importance. Il y a cependant lieu de s'interroger sérieusement sur son rôle et son fonctionnement.
>
> En deuxième lieu, la Commission pédagogique vient spontanément à l'esprit. Dans ce cas cependant, les problèmes se posent de manière tout autre que pour le département. Ce n'est pas de réforme, même radicale, dont il faut parler ici mais d'une nouvelle considération en profondeur de ce en quoi consiste le «pouvoir pédagogique» dans un cégep et selon quels principes et modalités il doit être réparti et contrôlé[109].

107. Un pas en ce sens a été réalisé par l'adoption et la mise en œuvre, dans chaque collège, d'une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages.

108. Voir en particulier :
- Conseil des collèges, *Le cégep de demain*, op. cit.
- Grégoire, Réginald, Gaston Turcotte et Guy Desaulniers, *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep*, Conseil des collèges, Collection «Études et réflexions sur l'enseignement collégial», Québec, 1985.

109. Grégoire, Réginald et al., op. cit., p. 132.

48. Comment faut-il concevoir la gestion participative pour qu'elle puisse mieux s'ajuster à l'exercice de la mission même du cégep ?

49. Dans l'optique de l'an 2000, quels sont les principaux changements à apporter au rôle et à la composition du conseil d'administration ?

50. Dans la même perspective, que devrait être le rôle de la commission pédagogique et du département ?

51. Dans quelle économie générale et dans quelles pratiques de gestion faut-il situer les rapports entre ces trois instances, en particulier en matière de gestion pédagogique ?

12. LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES

Dans un court exposé qu'il présentait lors d'une rencontre récemment organisée par le Conseil des collèges, le directeur général du collège de Sherbrooke faisait état de son diagnostic et sa vision des priorités de développement en matière de gestion des ressources humaines[110]. Il insistait alors de façon toute particulière sur l'exode massif, au cours des dix prochaines années, des ouvriers et des ouvrières de la première heure et sur l'arrivée, en grand nombre, de leurs remplaçants et remplaçantes qu'il faut prévoir et bien préparer. L'occasion sera tout à fait propice «à donner à notre politique d'accès à l'égalité en emploi pour les femmes toute la crédibilité souhaitée». Et il ajoutait : «il faudra progressivement se préoccuper d'offrir aux nouveaux arrivants un programme de perfectionnement où seraient retransmises les pratiques pédagogiques développées au collégial...»

Appelé lui aussi à formuler un point de vue sur le même sujet dans le cadre de cette rencontre, le directeur général du collège de la région de l'Amiante, monsieur Marcel Lafleur, identifiait les problèmes suivants : vieillissement simultané des ressources humaines ; stimulation d'employés fatigués, désabusés et dévalorisés ; renouvellement des équipes (professeurs, administrateurs) en «lot» et accueil de jeunes ayant une culture et des valeurs différentes ; ressources éventuellement moins nombreuses. Et au chapitre des hypothèses de solution, il évoquait les actions et les défis suivants : favoriser l'expérimentation et la recherche en gestion des ressources humaines ; planifier et préparer la relève ; développer des programmes améliorés de perfectionnement (accessibilité, formules diversifiées, développement organisationnel vs développement individuel) ; développer l'expertise en matière de sélection, de motivation, d'évaluation et de perfectionnement ; en arriver à des conventions collectives moins sclérosantes et donnant plus de marge de manœuvre aux établissements.

110. GERVAIS, Paul, *Les priorités du collège pour la prochaine décennie*, Sherbrooke, Avril 1990. Propos tenus à l'occasion d'une rencontre avec le Conseil des collèges à Drummondville, le 26 avril 1990.

Sur ce dernier point, dans son rapport, de 1985, *Le cégep de demain*[111], le Conseil des collèges en venait à la conclusion qu'il fallait décentraliser particulièrement la négociation des conventions collectives, en particulier pour ce qui est des articles qui ont un lien direct avec les activités de formation. Il s'agirait en somme de permettre aux instances locales, syndicales autant que patronales, une participation beaucoup plus significative dans la détermination de tout ce qui touche et conditionne l'activité pédagogique.

À ces préoccupations s'ajoute une interrogation en quelque sorte plus englobante, du moins à ce qui a trait aux enseignantes et aux enseignants et qu'on peut résumer par les questions suivantes : De quels types de formateurs et de formatrices aura-t-on besoin dans les collèges de l'an 2000 ? Au-delà des compétences techniques pour enseigner dans telle ou telle discipline, quelles seront les qualités recherchées ?

QUESTIONS

52. Dans la perspective de 2000, quels sont les principaux défis et enjeux en matière de gestion des ressources humaines ?

53. De quels types de formateurs et de formatrices aura-t-on le plus besoin dans les collèges de l'an 2000 ?

54. Dans cette perspective, quelles sont les principales responsabilités que doivent assumer le Ministère et les collèges (collectivement et individuellement) ?

13. LA GESTION DES RESSOURCES FINANCIÈRES

Périodiquement, depuis la création des cégeps, la question du financement de l'enseignement collégial revient dans les débats qui, essentiellement, portent sur l'insuffisance des crédits alloués aux collèges. Alors que les développements récents ont apporté des améliorations au financement des universités (frais de scolarité) et des commissions scolaires (accès accru à l'impôt foncier), des améliorations restent à venir pour l'enseignement collégial. Pour apporter un éclairage aux débats qui se poursuivront sans doute en cette matière, voici quelques données.

13.1 Les sources de financement

Dans la troisième partie de son rapport, la Commission Parent[112] recommandait :

– que les élèves bénéficient de la gratuité scolaire (pas de droits de scolarité) ;

111. Conseil des collèges, *Le cégep de demain*, op. cit., p. 110 et suivantes.

112. *Rapport Parent*, tome V, par. 536 à 550.

– que le gouvernement finance largement les coûts d'opération des collèges ;

– que les commissions scolaires participent au financement des collèges en leur attribuant un certain pourcentage de l'impôt foncier de la région ;

– que les villes et municipalités, les sociétés industrielles et commerciales, les groupes sociaux et les particuliers contribuent au développement du collège de leur région (subsides, dons, création de fonds, souscriptions publiques).

Dans les faits, si on exclut les frais de scolarité versés par les élèves adultes, la création de quelques fondations de petite envergure et la collaboration des entreprises à des projets de recherche, le financement des cégeps repose totalement sur les subventions gouvernementales. Le collégial est le seul ordre d'enseignement qui se retrouve dans cette situation en 1990.

13.2 L'évolution des subventions de fonctionnement aux collèges

Au cours des dix dernières années, soit de 1981-1982 à 1990-1991, les subventions de fonctionnement aux cégeps [113] ont évolué de la façon suivante :

- en chiffres absolus et en dollars courants, elles sont passées de 606 700 000 $ à 876 200 000 $, soit une augmentation de 269 500 000 $ ou de 44,4 % ;

- pendant la même période, les dépenses budgétaires du Québec sont passées de 20 337 000 000 $ à 35 514 000 000 $, soit une augmentation de 15 178 000 000 $ ou 74,6 % ;

- alors qu'en dollars constants de 1981, les dépenses budgétaires du Québec ont augmenté de 10,3 %, les subventions aux cégeps se sont maintenues à peu près stables ;

- le pourcentage des subventions aux cégeps, en regard des dépenses budgétaires du Québec, a diminué passant de 2,95 % en 1981-1982 à 2,46 % en dollars courants ;

- en pourcentage du PIB, les subventions aux cégeps ont aussi diminué, passant de 0,74 % en 1981-1982 à 0,54 % en 1990-1991. Cette diminution (28,1 %) est beaucoup plus accentuée que celle des dépenses budgétaires du Québec (12,1 %).

13.3 Les besoins financiers du réseau collégial

Dans divers avis qu'il a remis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science au cours des dernières années, le Conseil des collèges a fait état d'un certain nombre de champs d'activités de l'enseignement collégial dans lesquels il lui paraissait indiqué d'accroître les ressources financières mises à la disposition des cégeps pour répondre aux besoins des élèves et pour assurer un enseignement de qualité.

113. Les chiffres se rapportent aux années financières du gouvernement et non aux années scolaires.

C'est ainsi que le Conseil a recommandé au Ministre de porter une attention particulière aux ressources nécessaires : à l'implantation de nouveaux collèges et de nouveaux sites d'enseignement dans certaines régions, à la mise en œuvre de nouveaux programmes et de programmes révisés, à l'amélioration de la qualité de l'enseignement du français au collégial, à l'aide à l'apprentissage, etc.

Pour sa part, la Fédération des cégeps est revenue à plusieurs occasions sur le financement des cégeps. Dans une de ses plus récentes interventions, la Fédération évaluait que le sous-financement des cégeps «s'est encore aggravé durant l'année en cours. En effet, nous avons mis à jour, récemment, les études sur lesquelles était fondée la demande d'un ajout de 32 millions de dollars que nous vous adressions en 1988-1989. C'est maintenant 53,5 millions de dollars dont le réseau collégial public a besoin pour 1990-1991.»[114]

QUESTIONS

55. Les perspectives de financement de l'enseignement collégial pour les prochaines années permettront-elles de répondre adéquatement aux besoins des élèves et de la société ?

56. Quels sont les secteurs ou les domaines de l'enseignement collégial qui appellent un apport financier accru ?

57. Pour répondre aux besoins anticipés et pour assurer à l'enseignement collégial un niveau de financement adéquat, dans quel sens faut-il aller :

- **un accroissement de la part du budget du Québec consacré à l'enseignement collégial public ?**

- **une diversification des sources de revenus des cégeps :**
  - **par des souscriptions publiques ?**
  - **par une taxe spéciale aux entreprises pour financer la formation professionnelle ?**
  - **par l'imposition de droits de scolarité à tous les étudiants ou à ceux qui ne terminent pas leurs études dans un laps de temps établi ?**

14. L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ

Plusieurs des éléments présentés dans les divers chapitres du présent document s'appliquent indifféremment à l'enseignement public et à l'enseignement privé. Ce dernier a cependant des particularités qu'il importe de mettre en lumière.

114. Lettre du président de la Fédération des cégeps, monsieur Yvon Beaulieu, à monsieur Claude Ryan, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, 20 avril 1990.

La légitimité de l'existence d'établissements privés d'enseignement au Québec trouve ses fondements dans le préambule de la *Loi sur le ministère de l'Éducation* qui énonce les principes suivants :

- le droit de tout enfant de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité ;
- le droit des parents de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le respect des droits de leurs enfants ;
- le droit des personnes ou des groupes de créer des institutions d'enseignement autonome ;
- les exigences au bien commun étant sauves, le droit de ces personnes ou de ces groupes de bénéficier des moyens administratifs et financiers nécessaires à la poursuite de leurs fins.

De ces principes, on peut déduire des corollaires qui permettent de définir, de façon générale, le statut des établissements privés et d'établir des règles de gestion.

Périodiquement, on le sait, des voix s'élèvent pour soulever la question de l'existence de l'enseignement privé ou pour mettre en doute la pertinence de son financement à même les fonds publics. Tout comme il prend pour acquis que l'enseignement collégial, comme ordre d'enseignement, est une composante essentielle du système scolaire du Québec, le Conseil des collèges est d'avis qu'il y a place, dans cet ordre d'enseignement, pour des établissements privés de qualité. Il ne paraît donc pas opportun, aux yeux du Conseil, de s'engager dans des débats sur la pertinence de l'existence de l'enseignement privé dans la perspective de l'an 2000. C'est plutôt aux modalités de la contribution de ces établissements à la mission de l'enseignement collégial qu'il convient de s'arrêter.

En vertu de la *Loi sur l'enseignement privé*, il existe trois statuts selon lesquels un établissement privé est autorisé à dispenser de l'enseignement : la déclaration d'intérêt public, la reconnaissance pour fins de subventions et le permis. Chacun des statuts est délivré pour un programme donné, de telle sorte qu'un établissement peut détenir des statuts différents pour les divers programmes qu'il dispense.

Dans les faits cependant, en ce qui a trait à l'enseignement collégial, on trouve deux catégories d'établissements : ceux qui sont subventionnés et ceux qui sont sous permis.

Dans le premier groupe, on trouve en 1989-1990, 26 établissements qui reçoivent environ 19 000 élèves. La plupart de ces établissements offrent tous les principaux programmes de l'enseignement général et quelques programmes d'enseignement professionnel. Quelques établissements n'offrent que des programmes d'enseignement professionnel.

Ces établissements reçoivent un financement du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science qui correspond à environ 61 % du coût moyen par élève dans l'enseignement public. La balance du coût de fonctionnement de ces établissements est assurée par la perception de droits de scolarité.

Dans le deuxième groupe (établissements sous permis), on trouve 24 établissements qui n'offrent que des programmes de l'enseignement professionnel. Parmi ces établissements, on en trouve qui offrent des programmes d'État conduisant soit à un diplôme d'études collégiales (D.E.C.) soit à un certificat d'études collégiales (C.E.C.). Certains offrent également des programmes d'établissement qui donnent une attestation d'enseignement collégial (A.E.C.). Les programmes offerts dans ces établissements présentent une large prédominance de la formation professionnelle courte surtout dans les domaines de l'informatique, de l'électronique et de la bureautique. En 1987-1988, environ 2 900 élèves fréquentaient ces établissements et y versaient des droits de scolarité qui variaient beaucoup selon les programmes et les établissements.

Signalons, enfin, qu'au titre des subventions à l'enseignement privé, un montant de 77 708 000 $ est prévu au budget du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science pour 1990-1991 (année budgétaire du gouvernement). La subvention de chaque établissement comprend un montant de base pour chaque élève inscrit à temps plein à l'enseignement régulier et un montant à titre de compensation pour la valeur locative des immeubles. De l'avis des principaux porte-parole de l'enseignement collégial privé, le financement des établissements en provenance de l'État est inadéquat, insuffisant et discriminatoire à tel point que la survie de plusieurs établissements est sérieusement menacée.

QUESTIONS

58. Dans la perspective de l'an 2000, comment voyez-vous la contribution de l'enseignement privé au développement de l'enseignement collégial au Québec ?

59. Quels changements faut-il apporter à la Loi sur l'enseignement privé et au financement des établissements pour que ces derniers puissent apporter leur contribution au développement de l'enseignement collégial ?

CONCLUSION

Tout au long de ce document, le Conseil des collèges a mis en lumière un certain nombre de faits et de données sur diverses dimensions de la société québécoise et de l'enseignement collégial sur lesquelles il juge important de réfléchir et de poursuivre sa recherche en vue de la préparation de son rapport. Le Conseil a aussi formulé de nombreuses questions dont ses interlocuteurs et ses interlocutrices pourront s'inspirer pour faire connaître leurs commentaires sur l'un ou l'autre élément.

Mais au-delà de ces questions particulières qui ont certes leur importance, c'est en retournant au libellé même du thème de son projet de rapport que le Conseil formule une dernière question.

Quelles doivent être les *priorités* de développement de l'enseignement collégial dans la perspective de l'an 2000 ?

En d'autres termes, le Conseil fera bien sûr son profit des contributions que pourront lui fournir ses interlocuteurs et ses interlocutrices sur divers sujets. Le Conseil n'en souhaite pas moins qu'ils en dégagent les principaux accents à mettre pour l'avenir et les priorités d'action dont la mise en œuvre leur paraît essentielle pour que l'enseignement collégial puisse efficacement contribuer au développement de la société québécoise.